

”Erilaisuus tuoda sellaiseksi luontevaksi suhtautumistavaksi”

**Etnografinen tutkimus alkuopetusluokan toimintakulttuurin
rakentumisesta inklusiivisissa käytänteissä**

Pro gradu -tutkielma
Anna Alaviippola
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajakoulutus
Lapin yliopisto
2019

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”*Erilaisuus tuoda sellaiseksi luontevaksi suhtautumistavaksi*” Etnografinen tutkimus alkuopetusluokan toimintakulttuurin rakentumisesta inklusiivisissa käytänteissä

Tekijä: Alaviippola, Anna

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus / kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ X Laudaturtyö ___ Lisensiaatintyö ___

Sivumäärä: 122 + 7 liitettä

Vuosi: 2019

Tiivistelmä:

Nykyinen, syksyllä 2016 käyttöön otettu *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (Opetushallitus 2014) tähtää koulun kehittämiseen ja uudistamiseen oppilaslähtöisestä, osallistavasta näkökulmasta. Koulumaailmassa osallisuutta voidaan lähestyä inklusion käsitteen kautta, jonka myötä kaikille yhteistä koulua on jatkuvasti kehitettävä ja uudistettava yhä toimivammaksi erilaisten oppilaiden tarpeet huomioiden. Tässä koulun toimintakulttuuri nousee merkittävään rooliin osana perusopetuksen kehittämistä.

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää, mitä ovat inklusiivisen kasvatuksen toimivat käytänteet ja miten koululuokan toimintakulttuuri rakentuu toimivissa inklusiivisissa käytänteissä osana yhteisopettamista. Tutkimus on toteutettu yhdessä alkuopetusluokassa ja tutkimukseen osallistuivat tutkimusluokan luokanopettaja, erityisluokanopettaja ja kolme koulunkäynninohjaajaa. Tutkimuksen metodologisena lähestymistapana on etnografia, joka mahdollistaa tutkimuskohteen kokonaisvaltaisen ymmärtämisen vuorovaikutuksessa tutkimuskohteen kanssa. Tutkimusaineistona toimivat tutkimukseen osallistuneiden teemahaastattelut ja yhdeksän päivän mittaisen kenttätöiden tuloksena hankittu havainnointiaineisto. Aineistot on analysoitu koodaamalla ja ryhmittelemällä muodostuneet koodit lopulta kolmeen pääteemaan.

Tutkimustuloksissa esitellään inklusiivisen luokan toimivia käytänteitä osana yhteisopettamista sekä tarkastellaan niiden kautta koululuokan toimintakulttuurin rakentumista. Tuloksia peilataan teoreettisessa viitekehyksessä esiteltuihin inklusiivisiin periaatteisiin, toimintakulttuurinäkökulmaan sekä aiempiin tutkimuksiin.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että inklusiivisen kasvatuksen toimivat käytänteet ja kauduvat inklusion toteutumiseen ja inklusiiviseen ilmapiiriin liittyviin tekijöihin, oppimisen moniulotteisuuteen sekä yhteisopettamisen ja yhteistoiminnan näkökulmaan. Inklusiivinen toimintakulttuuri edellyttää toteutuakseen myönteistä asennetta, runsaasti resursseja, toimivia arkikäytänteitä, rutiineja ja struktuuria. Oppimisessa korostuvat oppimisympäristön tilaratkaisut, opetusmateriaalien, -välineiden ja -menetelmien monipuolisuus, oppimisen tuki sekä suunnittelun, sitoutumisen ja tuen merkitys yhteistoiminnassa.

Avainsanat: inklusio, toimintakulttuuri, oppimisen tuki, yhteisopettajuus, etnografia

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

Sisällys

1 JOHDANTO	4
2 INKLUUSIO JA INKLUSIIVINEN KOULU AIEMMISSA TUTKIMUKSISSA.....	9
3 TAVOITTEENA INKLUUSIO JA INKLUSIIVINEN TOIMINTAKULTTUURI ..	15
3.1 Inklusio ja inklusiivinen koulu	15
3.2 Yhteisopettajuus avaimena inklusioon	22
3.3 Toimintakulttuuri koulun muutoksessa	25
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	28
4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	28
4.2 Etnografia laadullisen tutkimuksen metodologisena lähestymistapana.....	29
4.3 Tutkimuskohde, aineistonhankinta ja tutkimushenkilöt	33
4.4 Tutkimusaineiston analysointi	41
4.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	46
5 INKLUSIIVISEN LUOKAN KÄYTÄNTEET – AVAIMIA TOIMIVAAN INKLUSIIVISEEN TOIMINTAKULTTUURIIN	50
5.1 Inklusio ja inklusiivinen ilmapiiri	50
5.2 Oppimisen moniulotteisuus	69
5.3 Yhteisopettaminen ja yhteistoiminta	93
6 POHDINTA.....	104
LÄHTEET	112
LIITTEET	123

1 JOHDANTO

Suomalainen perusopetus on ollut monien muutosten ja uudistusten edessä 2000-luvun kuluessa. Kun vuonna 2006 käyttöön otettua *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2004* (Opetushallitus 2004) tarkennettiin, muuttui oppimisen ja koulunkäynnin tuki kolmiportaiseksi syksystä 2011 lähtien. Tällä hetkellä jo hyvän aikaa perusopetusta koskevassa keskustelussa, niin opetushallituksen, paikallisen tason kuin yleisen uutisoinnin osalta, ajankohtaisena aiheena on ollut peruskouluissamme syksyllä 2016 käyttöön otettu *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (Opetushallitus 2014). Se tähtää koulun kehittämiseen ja uudistamiseen entistä vahvemmin oppilaslähtöistä, osallistavaa näkökulmaa korostaen.

Opetussuunnitelmauudistuksessa perusopetuksen yleistavoitteeksi on asetettu laaja-alainen osaaminen eli tiedoista, taidoista, arvoista, asenteista ja tahdosta muodostuva kokonaisuus, jonka tehtävänä on muun muassa tukea ihmisenä kasvamista ja edistää demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyttä. Yhtenä laaja-alaisen osaamisen tavoitteena on osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen, joka korostaa kouluyhteisön merkitystä oppilaan osallistumisen ja vaikuttamisen taitojen kehittäjänä sekä osallisuuden vahvistajana. Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen toimii yksilöllistä ja yhteiskunnallista hyvinvointia ja kehitystä edistävänä tekijänä eriarvoistumista sekä syrjäytymistä ehkäisten. (Opetushallitus 2014, 18, 20, 24.)

Opetuksella on yhteiskunnassa sivistystehtävä, jota opetussuunnitelmassa kuvataan opetus- ja kasvatustehtävänä, yhteiskunnallisena ja kulttuuritehtävänä sekä tulevaisuustehtävänä. Jotta koulu pysyisi mukana yhteiskunnan kehityksessä, nähdään kouluyhteisön toimintakulttuuri oppimisympäristöineen ja työtapoineen tärkeänä oppilaiden inhimillistä kasvua palvelevana kehittämiskohteena, joka luo edellytyksiä elinikäiselle oppimiselle, sivistykselle, hyvinvoinnille ja yhteiskunnalliselle osallisuudelle. Perusopetuksen tulee toimia yhteiskunnan myönteisenä muutosvoimana luomalla uutta kulttuuria sekä uudistamalla ajattelu- ja toimintatapoja. (Halinen & Jääskeläinen 2015, 21.)

Opetussuunnitelmauudistukseen liittyvät muutokset tiivistyvät myös *Opettaja – opetusalan järjestö- ja ammattilehdessä* 9.1.2015 julkaistussa *Ops! Oppiminen uusiksi* -kirjoituksessa, jossa Nissilä (2015) nostaa koulun toimintakulttuurin kehittämisen olennaiseksi osaksi perusopetuksen uudistamista. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014* (Opetushallitus 2014) yhteisön toimintakulttuuri määritellään historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuneeksi yhteisön muutettavissa ja kehitettävissä olevaksi tavaksi toimia. Koulun toimintakulttuuri rakentuu muun muassa arkikäytännöistä, ilmapiiristä ja oppimisympäristöistä sekä yhteisön osaamisesta ja kehittämisestä. Uudessa opetussuunnitelmassa tavoitteena on luoda oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestäväää elämäntapaa edistävää toimintakulttuuria ja tässä tärkeään asemaan nousee oppilaiden aito mukanaolo. Osallisuutta edistävä toimintakulttuuri luo perustaa oppilaiden kasvuksi kohti aktiivista kansalaisuutta tarjoamalla heille kokemuksia tulla kuulluiksi ja arvostetuiksi yhteisönsä jäseninä. (Opetushallitus 2014, 26.) Uusi opetussuunnitelma sisältää näin vahvan vaatimuksen opetuksen ja laajemmin kouluyhteisön käytänteinä ilmenevän toimintakulttuurin kehittämiseen oppilaan osallisuutta korostamalla. Yhteisön jäsenet tulee kohdata ja kohdella samanarvoisina sekä turvata osallistumisen mahdollisuudet ja yksilöllisten tarpeiden huomioiminen kaikille (Opetushallitus 2014, 28).

Käsitteenä osallisuus on monitahoinen. Sosiaalisen ulottuvuuden kautta se voidaan määritellä yksilön kokemuksena ja mahdollisuutena 'johonkin kuulumisesta' sekä syrjäytymisen vastakohtana (Leemann, Kuusio & Hämäläinen 2015, 1, 3; Väyrynen 2001, 20). Kasvatuksen kentällä ja koulumaailmassa osallisuutta ja osallistavaa kasvatusta voidaan lähestyä inklusion käsitteen kautta (Huhtanen 2011, 73; Moberg & Savolainen 2015, 85). Osallisuus, ihmisen oikeus osallistua yhteisönsä elämään, on tärkeä askel kohti inklusioon sisältyvää tasa-arvoa (Lakkala 2009, 215). Inklusiota eri näkökulmista määritellyt Dyson (1999, 48) perustaa inklusiokäsitettä sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen ja osallistuvaan demokratiaan, jossa erilaisuutta pidetään rikkautena ja ketään ei syrjitä. Myös Takala (2016a) määrittelee inklusion ajattelutavaksi, jossa on kyse oppilaiden tasa-arvosta. Inklusio tarkoittaa osallisuutta ja kaikkien yhtäläistä oikeutta käydä omaa lähikoulua ja saada siellä tarvitsemansa tuki eri muodoissa. Inklusiivinen koulu on kaikille avoin, ei syrji tai jätä ketään ulkopuolelle yksilön ominaisuuksista riippumatta. (Takala 2016a 13, 16.) Inklusio on sisällymistä, kuulumista johonkin (Murto 1999, 32). Sen

myötä kaikilla on oppimisoikeus ja täysivaltainen jäsenyys ryhmässä, kun erilaisuus tai erityisyys nähdään tavallisena osana elämää (Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999, 14). Eteenpäin vietäessä inklusio antaa paremmat oppimisen ja osallistumisen mahdollisuudet jokaiselle oppilaalle (Booth & Ainscow 2005, 14). Pyrkiminen kohti tasa-arvoa sekä fyysistä, taloudellista, sosiaalista, älyllistä, kulttuurista ja poliittista oikeudenmukaisuutta tiivistää inklusion tavoitteen (Ihatsu ym. 1999, 16; Takala 2016a, 13). Inklusioperiaate ohjaa perusopetuksen kehittämistä ja sen kautta pyritään huolehtimaan opetuksen saavutettavuudesta ja esteettömyydestä (Opetushallitus 2014, 18).

Uuden opetussuunnitelman valossa inklusiivinen toimintakulttuuri on hyvin ajankohtainen aihe. Tässä tutkimuksessa pyrin tuomaan esille inklusiivisen toimintakulttuurin toimivia käytänteitä osana yhteisopettamista. Aiemmista tutkimuksista poiketen tarkastelen inklusiota yhteisopettamisen näkökulmasta alkuopetuksessa ja toteutan havainnointiin perustuvan kenttätöön osana aineistonkeruuta. Kiinnostukseni inklusiiviseen toimintakulttuuriin, sen toimiviin käytänteisiin ja kehittämiseen yhteisopettajuuden näkökulmasta heräsi luokanopettajaopintojen ohella suorittamani erityisopettajaopintojen myötä. Erityisopettajaopinnoissa nousi usein esille niin sanottu työparimalli sekä erityisopettajan konsultaationäkökulma. Koulumaailmassa työparimallityöskentelyä on kuitenkin käytännössä havaittavissa vielä melko vähän. Avustaja luokassa on tuttu käytänte, mutta toisen opettajan tuleminen samaan luokkaan on vielä melko uutta (Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2012, 337). Erityisopettaja voi sen sijaan ottaa oppimisessaan tukea tarvitsevia oppilaita erilliseen tilaan tai tuen käytännön toteuttaminen ei muutoin vaikuta kovin suunnitellulta. Tämä on ristiriidassa inklusion peruseriaatteen kanssa.

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, mitä ovat inklusiivisen kasvatuksen toimivat käytänteet ja miten koululuokan toimintakulttuuri rakentuu toimivissa inklusiivisissa käytänteissä osana yhteisopettamista. Tavoitteenani on tutkimuksen kautta tuoda esille yksi toimivaksi koettu esimerkki inklusion onnistuneesta toteuttamisesta osana koulun toimintakulttuuria. Kuvaan tutkimusluokan käytänteitä sellaisenaan eli tarkoitukseni ei ole esimerkiksi arvottaa käytänteitä tai toimintakulttuuria käytänteiden valossa. Tässä tutkimuksessa toimintakulttuurilla tarkoitetaan luokan toimintatavoissa, käytänteissä ja ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ilmenevää yhteistä toiminta- ja ajattelumallia, jossa

koululuokka toimii moninaisuuden kohtaamisen kenttänä onnistuneiden inklusioratkaisujen tarkastelussa. Toimintakulttuurin rakentuminen toimivissa inklusiivisissa käytänteissä tarkoittaa inklusion monipuolista ja runsasta näyttäytymistä luokan arjessa, jolloin toimiva käytänte määrittyy sen käyttöasteen perusteella. Tutkimustulokset tarjoavatkin yleistysten sijaan malleja ja ideoita inklusion käytännön toteuttamiseen moninaisissa lapsiryhmissä työskenteleville kasvatusalan ammattilaisille. Tutkimuskohde valikoitui tällä hetkellä käynnissä olevan *Tuetaan yhdessä! Monialainen ja digitaalinen yhteistyö oppimisen tukena* -hankkeeseen liittyvän tutkimuskokonaisuuden kautta, ja tutkimukseni on osa hankkeen tutkimuskokonaisuutta. Keräsin aineistoni haastattelemalla tutkimusluokan luokanopettajaa, erityisluokanopettajaa ja kolmea koulunkäynninohjaajaa sekä havainnoimalla kyseisen tutkimusluokan toimintaa yhdeksän koulupäivän ajan.

Tuetaan yhdessä! Monialainen ja digitaalinen yhteistyö oppimisen tukena on tällä hetkellä käynnissä oleva opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama hallituksen kärkihanke, jonka tavoitteena on kehittää erityisopettajankoulutuksen sisältöjä kuuden yliopiston (Oulu, Helsinki, Turku, Itä-Suomi ja Lappi), Åbo Akademin sekä asiantuntijaverkoston ja koulujen yhteistyönä. Mukana on asiantuntijoita Valteri-verkostosta ja Niilo Mäki Instituutista. Kansainvälistä yhteistyötä hankkeessa tehdään muun muassa Uumajan yliopiston ja Krakovan pedagogisen yliopiston kanssa. Hanke kohdistuu yhteisopettajuuteen, erityisopettajan pedagogiseen konsultaatioon sekä vahvuusperustaisen pedagogiikan ja vuorovaikutuksen kehittämiseen ja se toteutetaan ajalla 1.9.2017–31.7.2020. Hanke sisältää useita aihepiiriin kuuluvia koulutuksia, joiden tallenteita on saatavilla hankkeen verkkosivuilta. (Oulun yliopisto 2018.)

Inklusiivisen toimintakulttuurin toteuttamisen nähdään yleisesti vaativan runsaasti resursseja sekä opettajilta että kouluilta, ja kokemukseni mukaan työuransa eri vaiheissa olevat opettajat kaipaavat käytännön esimerkkejä ja vinkkejä inklusion toimivaan toteuttamiseen arjessa. Koulua on jatkuvasti kehitettävä ja uudistettava yhä toimivammaksi erilaisen oppilaiden tarpeet huomioiden. Opettajien jaksaminen, resurssipula ja sitä kautta syntyvä negatiivinenkin suhtautumistapa inklusiota kohtaan puhuttavat paljon. Tämä nousee esille myös *Opettaja*-lehdessä 24.5.2019 julkaistussa *Tukijalat horjuvat* -kirjoituksessa, jossa Manner (2019) toteaa enemmän tukea tarvitsevien oppilaiden integroimisen

yleisopetuksen luokkiin kärjistyneen viime aikoina. Inklusion suhteen valitaan helposti musta tai valkoinen puoli, vaikka välissä on useita harmaan sävyjä. Tuen järjestäminen on hapuilevaa, sillä inklusion toteuttamiseen ei ole yhtenäisiä raameja. (Manner 2019.)

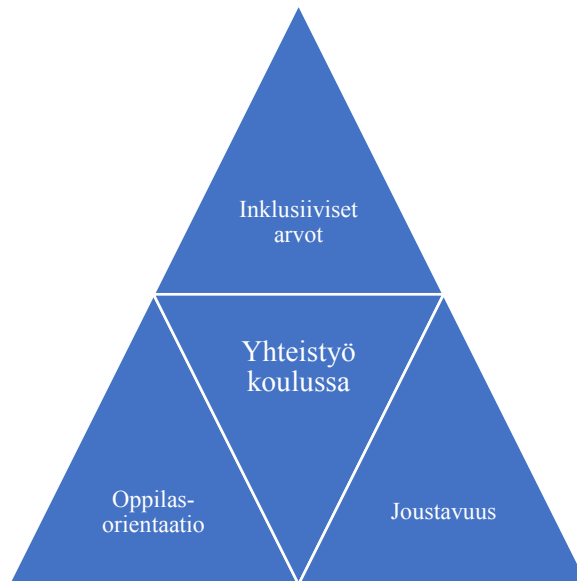
Monet opettajat kokevat olevansa yksin tuen eri portailla olevien oppilaiden kanssa. Vaikka oppilasta ei ole inklusioon vedoten enää viety tuen luokse, on tarvittava tuki jäänyt kuitenkin tuomatta oppilaan luo yleisopetuksen luokkaan. Tämä on lisännyt luokanopettajien työmäärää, työn kuormittavuutta ja kokemuksia siitä, että iso osa opetustajasta kuluu muuhun kuin varsinaiseen opetustyöhön. Tutkimukseni kautta haluankin tuoda esille toimivia käytänteitä inklusion toteuttamiseen kentälle – avaimia inklusiiviseen toimintakulttuuriin.

2 INKLUUSIO JA INKLUSIIVINEN KOULU AIEMMISSA TUTKIMUKSISSA

Inklusiota ja inklusiivista kasvatusta on lähestytty tutkimuksellisesti eri näkökulmista. Inklusiota ja inklusiivista koulukulttuuria ovat tutkineet muun muassa Lakkala ja Kyrö-Ämmälä (2017), Lakkala, Uusiautti ja Määttä (2014), Lakkala ja Thuneberg (2012), Mikola (2011), Seppälä-Pänkäläinen (2009) ja Lakkala (2008). Lakkala ja Kyrö-Ämmälä (2017) ovat osallistuneet teoksen *Inclusion in socio-educational frames* tuottamiseen yhdessä kolmen muun Euroopan maan asiantuntijoiden kanssa. Tutkimukseen osallistui kustakin maasta yksi opettajia kouluttava yliopisto ja tutkimuksen kohteena olivat opettajat, oppilaat ja oppilaiden vanhemmat. Kyseisen Erasmus+ -hankkeen tavoitteena oli tarkastella inklusiivisen kasvatuksen tehokkuutta parantavia tekijöitä ja selvittää, kuinka oppilaiden epäonnistumisia oppimisessa voidaan estää. Tutkimuksen tapauksien kautta selvitettiin sosiaalisia, sosio-psykologisia ja koulutuksellisia tekijöitä, jotka inklusiiviseen kasvatukseen sitoutumalla määrittävät jokaisen oppilaan mahdollisuutta menestykselliseen koulutukseen osallistumiseen. Pyrkimyksenä oli tukea oppilaiden osallisuutta, tasa-arvoisuutta ja yhdenvertaisuutta osana inklusiivista koulua. (Galkiené 2017, 9.)

Lakkalan ja Kyrö-Ämmälän (2017) mukaan keskeisiä elementtejä kohti inklusiota opettamis-oppimisulottuvuudella ovat pedagoginen tarkkailu ja jatkuva arviointi, eriyttäminen ja yksilöllistäminen, oppilaiden metakognitiivisten taitojen parantaminen, organisaatiojärjestelyt sekä osallistuminen ja sitoutuminen. Tutkimustulokset osoittivat, ettei inklusiivinen kasvatus ole yksittäisen opettajan tavoitettavissa, vaan se vaatii yhteistyötä aikuisten, niin ammattilaisten kuin vanhempien, kesken, yhteistyötä oppilaiden kanssa sekä oppilaiden arvostusta. Inklusiivinen kasvatus on moniulotteinen yhdistelmä, ja inklusiivista opetusta voidaan tarkastella kolmen pääulottuvuuden kautta. Sosiaalisilla tekijöillä tarkoitetaan yksilöllisyyttä ja yhteisöllisyyttä oppimisympäristössä. Sosiaalis-psykologiset tekijät viittaavat oppilaan näkemiseen persoonana ja luokassa vallitsevaan ilmapiiriin. Koulutuksellisilla tekijöillä puolestaan tarkoitetaan opetukseen ja oppimiseen liittyviä keskeisiä ulottuvuuksia ja yhteistyötahoja eli opettajia, ammattilaisverkostoja ja yhteistyötä kodin kanssa. Lähtökohtana pääulottuvuuksille oli pedagoginen tarkkailu ja

jatkuva arviointi sekä opettajien ymmärrys oppilaiden taidoista ja kyvyistä. Ulottuvuudet edellyttivät myös oppilaiden osallistumista ja sitoutumista omaan oppimisyhteisöönsä. Kaikesta huolimatta ei voida väittää, että täysi inklusio olisi vielä saavutettu. Kuviossa 1 on nähtävillä suomalaisiin tutkimusluokkiin perustuva neliosainen inklusiivisen kasvatuksen ominaisuuksien analyysi. (Lakkala & Kyrö-Ämmälä 2017, 295–302, 304, 306.)



Kuvio 1. Inklusiivisen kasvatuksen ominaisuudet (Lakkala & Kyrö-Ämmälä 2017, 306).

Neliosaisen inklusiivisen kasvatuksen ominaisuuksien analyysin (ks. kuvio 1) keskiössä on yhteistyö koulun eri tahojen kanssa. Sen ympärille rakentuvat positiiviset ja suvaitsevat arvot ja asenteet, opettamisen oppilasorientaisuus sekä joustavat ratkaisut oppimisessa ja oppimisympäristössä. (Lakkala & Kyrö-Ämmälä 2017, 306.)

Analyysillä on yhteys Lakkalan, Uusiautin ja Määtän (2014) tutkimukseen *How to make the neighbourhood school a School for All*. Kyseisessä tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien käsityksiä hyvän inklusiivisen opetuksen järjestelyistä ja verrattiin niitä inklusiivisen kasvatuksen teorioihin. Tutkimuksen mukaan opetuksen käytänteet ovat muuttuneet monimuotoisemmiksi, joustavammiksi ja eriytetymmiksi, mikä mahdollistaa opettamisen moninaisissa oppilasryhmissä. Opettajat haluavat opettaa tiimeissä ja toteuttaa yhteissuunnittelua. Onnistunut inklusio edellyttää opettajien arvostusta erilaisia tarpeita

omaavia yksilöitä kohtaan ja oppilaiden tarpeiden tukemista. Koulun muutoksen nähdään muuttavan myös opettajan ammattia. (Lakkala, Uusiautti & Määttä 2014.)

Lakkala ja Thuneberg (2012) ovat tutkimuksessaan *Inklusioon tähtäävä koulunuudistus opettajien kokemana* kartoittaneet kyselytutkimuksen kautta Lapin kehittämisverkko-hankkeen kunnissa inklusiota tavoittelevia koulutussisältöjä opettajien kokemina. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää opettajien suhtautumista inklusiivisiin koulutusjärjestelyihin, ja sen kautta kartoitettiin opettajien käsityksiä toimivista inklusiivisista opetusjärjestelyistä ja niiden esteistä. Tutkimustulosten mukaan toimiviksi inklusiivisen koulukulttuurin puitteiksi nousivat resurssit, muunneltavat opetustilat, joustavat ryhmät ja ryhmäkoot sekä erilaiset käytettävissä olevat tukimuodot ja palvelut. Lisäksi korostettiin joustavien opetusjärjestelyiden ja tiimityön merkitystä. Inklusiivisten opetusjärjestelyiden esteinä nähtiin tukijärjestelyiden puutteet, moniammatillisen yhteistyön tarve sekä tietyt tekijät lähikoulun toiminnan laadun kehittämisessä ja yhteisön jäsenten toiminnassa. Tutkimuksen perusteella opettajien käsityksen opettamisesta ja opetustyön sisällöstä voidaan todeta alkaneen muuttua, ja on luotava yhteistä keskustelemaa kulttuuria. (Lakkala & Thuneberg 2012, 8, 13, 21–25, 27–28.)

Mikolan (2011) väitöstutkimus *Pedagogista rajankäyntiä koulussa – Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset* keskittyy tarkastelemaan opettajuutta, koulun pedagogiikan muotoutumista ja pedagogisten ratkaisuiden merkitystä oppilaiden oppimisen ja osallistumisen mahdollistumisessa inklusiivisuuden näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena oli oppimisympäristönäkökulmasta selvittää pedagogisia, sosiaalisia, psykologisia ja fyysisiä yhdessä oppimista edistäviä ja estäviä tekijöitä. Mikola hahmottelee inklusiota ja inklusioprosessia viiden inklusioreitin kautta. Ensimmäinen inklusioreitti on tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus, jonka mukaan inklusio pohjautuu ihmisten yhdenvertaisuuteen. Toisena näkökulmana on erilaisuuden kohtaamisen kehitys medikalisaatiosta sosiaaliseen malliin. Inklusio on sidoksissa tähän muutokseen. Kolmas reitti koskee kouluorganisaation ja -yhteisön kehittämistä. Neljännessä inklusioreitissä hahmotellaan opettajan työn muutosta oppilaiden heterogeenisuuden muuttaessa koulukulttuuria. Viidennessä inklusioreitin Mikola nimeää oppimisen ja osallistumisen reitiksi. Kaksi

ensimmäistä inklusioreittiä luovat pohjaa koulun muutokselle kolmen jälkimmäisen linkittyessä opettajuuteen, oppimiseen ja oppimisen ohjaamiseen. (Emt. 20, 30–33, 54.)

Inklusioreittien lisäksi Mikola (2011) hahmottelee seitsemän osallistavan kasvatuksen ja opetuksen pedagogista ulottuvuutta. Ensimmäinen ulottuvuus koskee yhteisössä oppimista ja osallisuutta, johon liittyy kaikkien oppilaiden osallistumisen mahdollisuus ja koulun aikuisten yhteistoiminta. Toinen ulottuvuus koskee oppilaan hyvinvointia ja työrauhan rakentamista, jossa korostuu koulun merkitys oppilaan identiteetin ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kannalta sekä ilmapiirin vaikutus hyvinvoinnille. Kolmantena ulottuvuutena on oppijälähtöisyys ja oppimisen mielekkyys. Neljäs ulottuvuus koskee opetusmenetelmiä, joustavaa ryhmittelyä ja luokkatyöskentelyn organisointia. Se painottaa opetusmenetelmien monipuolisuutta tärkeänä keinona oppilaiden erilaisuuden kohtaamiseen osallistavassa pedagogiikassa sekä oppilaan ryhmään kuulumista osallistumisen ehtona. Viides ulottuvuus painottuu opetussuunnitelman joustavuuteen ja oppimista tukevaan arviointiin. Kuudentena ulottuvuutena on oppilaan yksilöllisyyden huomioiminen ja seitsemäs ulottuvuus koskee esteetöntä oppimisympäristöä. Näiden ulottuvuuksien lisäksi inklusiopedagogiikan perustana on kasvatuskumppanuus perheiden kanssa sekä hyvien suhteiden luominen koulun lähiyhteisöön. (Mikola 2011, 54–57.)

Seppälä-Pänkäläisen (2009) väitöstutkimuksen *Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa – Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista* mukaan inklusiossa on kyse oppijoiden moninaisuuden ja sen mukanaan tuomien haasteiden ja mahdollisuuksien kohtaamisesta yhdessä. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten koulun organisaatiokulttuurin tekijät estävät tai edistävät koulun inklusiokehitystä. Näitä tekijöitä tarkasteltiin neljän ulottuvuuden kautta: lähiympäristön kuntataso, opetuksen järjestämisen rakenteet, opettajuus ja asiantuntijuus sekä koulun kehittäminen ja johtaminen. Seppälä-Pänkäläisen mukaan inklusiossa on kyse toiseuden ja omien rajojen, itselle vieraan kohtaamisesta. Yhtä inklusiivisen koulun toiminta- tai kehittämismallia ei ole olemassa, mutta inklusio laajentaa käsityksiä oppimisesta. Kouluyhteisön on rakennettava omat toimintatapansa ja käytänteensä. On annettava tilaa erilaisille ajatuksille, kokemuksille ja tunteille sekä luotava uskoa kaikkien oppijoiden kasvuun ja oppimiseen. (Emt. 32, 216–217.)

Lakkala (2008a) puolestaan toteaa väitöstutkimuksessaan *Inklusiivinen opettajuus – Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa* inklusion toteutumisen vaativan tarkoituksenmukaiset toimintaedellytykset, kuten muuntuvat opetustilat, riittävän opetushenkilöstön ja muun henkilöstön, yhteisen suunnittelun mahdollistavan työajan, työohjauksen sekä monenlaiset materiaalit. Opettajuus ei ole enää yksin tekemistä, vaan tiimityötä. Inklusiota tulee myös tarkastella kulttuurisesti ajan ja paikan suhteen. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä inklusiosta, inklusiivisesta opettajuudesta ja sen kehittymisestä siihen tarvittavine tietoineen ja taitoineen. Tulostensa pohjalta Lakkala muodosti inklusiivisen opettajuuden mallin, jonka mukaan inklusiivinen opettajuus ulottuvuuksineen muotoutuu kolmella tasolla: inklusiivinen koulukulttuuri, opettajan työn orientaatio ja inklusioon pyrkivä opetus. (Emt. 50, 219, 224–225.)

Näiden tutkimuksien ohella inklusioon liittyy Rytivaaran (2012) yhteisopettajuutta käsittelevä tutkimus *Towards Inclusion – Teacher Learning in Co-Teaching*. Kyseisen tutkimuksen vahvan yhteisopettajuuteen liittyvän näkökulman vuoksi tarkastelen tutkimusta lähemmin luvun 3.2 *Yhteisopettajuus avaimena inklusioon* yhteydessä.

Inklusio on aiemmin kiinnostanut myös pro gradu -tutkijoita. Posti (2019) on pro gradu -tutkielmassaan tarkastellut luokanopettajien käsityksiä inklusion toteuttamisesta mahdollisuuksineen ja haasteineen. Koivuharju ja Komulainen (2016) ovat pro gradu -tutkielmassaan tarkastelleet luokanopettajien ja rehtoreiden kokemuksia inklusiosta. Vuokila (2016) puolestaan on pro gradu -tutkielmassaan selvittänyt lasten ajatuksia inklusiivisuuden toteutumisesta koulun arjessa. Opetustyön vaativuutta inklusiivisessa luokassa on pro gradu -tutkielmassaan tutkinut Lohi (2015). Ailunka ja Palojarvi (2011) tuovat pro gradu -tutkielmassaan esille oppilaiden moninaisuuden kohtaamisen sekä sitä edistäviä ja estäviä tekijöitä inklusiivisen koulukulttuurin kehittymiselle. Kolmiportaisen tuen toimivaa toteuttamista ja tuen näkökulmaa inklusioon on pro gradu -tutkielmassaan tarkastellut muun muassa Hamari (2015).

Myös kansainvälisellä tasolla inklusioon on viime vuosina kohdistunut kiinnostusta. Casserly, Tiernan ja Maguire (2019) tarkastelevat artikkelissaan alakouluopettajien

inklusiivista kasvatusta tukevia käsityksiä monitasoisen luokan ryhmittelykäytänteissä erityispedagogisia tarpeita omaavien oppilaiden näkökulmasta. Löydökset osoittivat luokka-asteiden opetussuunnitelman kattamisen haasteen sekä akateemisiin ja sosiaalisiin periaatteisiin perustuvien joustavien ryhmittelykäytänteiden merkityksen. Sopivat ryhmittelykäytänteet mahdollistivat opettajille kaikkien oppilaiden mukaan ottamisen. (Casserly, Tiernan & Maguire 2019.) Shevlin, Winter ja Flynn (2013) puolestaan lähestyvät artikkelissaan opettajien käsityksiä inklusiivisten käytänteiden kehittämisen mahdollisuuksista ja rajoitteista Irlannissa. Tutkimuksessa kerättiin tietoa opettajien asenteista inklusiota kohtaan ja rajoituksista inklusiivisen oppimisympäristön luomisessa. Opettajat tunnistivat haasteen koulujen monimuotoisuuteen vastaamisessa inklusion periaatetta tukien. Huolenaiheet kohdistuivat yksilöllisyyteen ja koulujen kapasiteettiin kehittää inklusiivisia oppimisympäristöjä. Myönteinen koulun etiikka nähtiin merkittävänä tekijänä osallistavien käytäntöjen varmistamisessa. (Shevlin, Winter & Flynn 2013.)

3 TAVOITTEENA INKLUUSIO JA INKLUSIIVINEN TOIMINTAKULTTUURI

3.1 Inklusio ja inklusiivinen koulu

Segregaatiosta integraation kautta kohti inklusiota

Inklusion käsite tuli vaikuttavasti esille *Salamancan julistuksessa* vuonna 1994, jolloin tehdyn sopimuksen mukaan tavallisen koulun tuli ottaa vastaan kaikki oppilaat heidän fyysisestä, älyllisestä, sosiaalisesta, kielellisestä, emotionaalisesta tai muusta statuksesta tai vammoista riippumatta (Ministry of Education and Science 1994, 6; Takala 2016a, 13; UNESCO 1994, 6). Sopimus vahvisti UNESCO:n vuonna 1990 esittämän jokaisen oppimistarpeisiin vastaamaan pyrkineen Education For All -sopimuksen (Moberg & Savolainen 2015, 88; Takala 2016a, 13). Salamancan sopimus vaikutti merkittävästi erityiskasvatusta koskeneeseen keskusteluun, jota jo 1970-luvulta lähtien oli hallinnut kysymys erillisen erityisopetuksen ja yleisopetuksen suhteesta sekä oppilaan mahdollisuudesta opiskella pääsääntöisesti yleisopetuksessa (Moberg & Savolainen 2015, 76). Perinteisestä segregointiin eli erityisopetuksen yleisopetuksesta erottavaan perustuvasta, erityisoppilaat poissulkevasta, opetuksesta oli alettu vähitellen 1960-luvulla siirtyä kohti integraatiota eli erityisoppilaiden sulauttamista yleisopetukseen (Emanuelsson 2001, 129–130; Lakkala 2008a, 21; Moberg & Savolainen 2015, 80–81).

Integraatioajattelun taustalla vaikutti normalisaatioperiaate, jonka tavoitteena oli turvata vammaisten oikeuksia ja yhdenvertaisuutta yhteiskunnassa. Siten myös kouluympäristön ja -kokemuksien tuli mahdollisuuksien mukaan olla kaikille samanlaiset, mihin laitos tai muu poikkeava kasvatus- ja opetusympäristö ei sopinut. (Moberg & Savolainen 2015, 79.) Integraatio voidaan määritellä pyrkimykseksi toteuttaa erityiskasvatus mahdollisimman pitkälti yleisten kasvatuspalveluiden yhteydessä (Moberg 1998, 137). Sen tavoitteena oli sulauttaa erityisoppilaat yleisopetukseen (Lakkala 2008a, 21). Integraatiossa ollaan jo lähempänä ajatusta kaikille yhteisestä yleisopetuksesta, kun erityisoppilaat osallistuvat yleisopetukseen joko täysin tai osan ajasta (Takala 2016a, 16). Käytännössä tämä tarkoitti usein sitä, että erityisoppilas opiskeli joitakin aineita yleisopetuksessa ja

sosiaalistuisi sitä kautta yleisopetuksen ryhmään (Rimpiläinen & Bruun 2007, 13–14). Integraatio viittasikin siihen, että lähikoulusta jo erotettu oppilas sai uudelleen oikeuden käydä koulua alkuperäisessä luokassaan tai koulussaan (Ihatsu ym. 1999, 15). Se sisälsi oletuksen, että syrjässä, ulkopuolella oleva täytyy ottaa uudelleen mukaan (Ikonen 2009, 12). Integraatiosuuntautuneisuuden perustuminen 'vähiten rajoittavan ympäristön' -malliin mahdollisti siten yhä oppilaiden erottelukäytännön (Ihatsu ym. 1999, 15; Väyrynen 2001, 16). Lisäksi se korosti ympäristön sijaan yksilöä ongelmanratkaisun kohteena toimien edelleen yleis- ja erityisopetuksen erillään pitävässä kaksoisjärjestelmässä sen kahlitajakoa muuttamatta (Naukarinen 2003, 12).

Kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisen eli fyysisen integraation lisäksi onnistunut integraatio edellyttää Mobergin ja Savolaisen (2015) mukaan toiminnallista integraatiota eli toimivien opetusjärjestelyiden takaamista kaikille. Lisäksi se edellyttää psykologista ja sosiaalista integraatiota eli kaikkien osallistujien kehittymistä, hyväksymistä ja myönteisten sosiaalisten suhteiden, osallisuuden ja yhteisöllisyyden syntymistä. Integraatio pohjustaa myöhempää tasa-arvoa kaikille yhteisessä yhteisössä eli yhteiskunnallista integraatiota. (Moberg & Savolainen 2015, 82.)

Integraatioajattelun kehittelyn ja uudistamisen pohjalta muotoutui vähitellen ajatus inklusiivisesta, kaikille yhteisestä koulusta (Lakkala 2008b, 46). Inklusiivisessa koulussa oppilaiden erilaisuus tai erityisyys nähdään tavallisena osana elämää. Kaikilla on oppimisoikeus ja tasa-arvoinen, täysivaltainen jäsenyys yhteisessä ryhmässä ilman erillistä erityisopetusta. (Ihatsu ym. 1999, 14; Takala 2016a, 16.) Tärkeimpänä perusteena yhteisessä opetuksessa on tasa-arvoisuus. Erilaisuuden hyväksymisen myötä eletään ja opitaan yhdessä. (Saloviita 2009b, 13.) Toimintojen ja ympäristön suunnittelussa ja toteuttamisessa otetaan huomioon kaikkien jäsenten tarpeet (Ikonen 2009, 12). Inklusion lähtökohtana onkin ymmärrys jokaisen yksilöllisyydestä, ja oppilaiden erilaisuutta arvostetaan ja hyödynnetään inklusiivisten toimintamallien kehittämisessä (Booth & Ainscow 2005, 15). Hyvin toteutettuna inklusio edistää oppilaiden tasa-arvoista ja oikeudenmukaista kohtelua (Lakkala 2008a, 211).

Inkluusio perustuu lähikouluperiaatteeseen ja siihen, että oppilaan tarvitsema tuki tarjotaan oppilaalle hänen omassa luokassaan (Takala 2016a, 16). Kaikille avoimessa koulussa ketään ei syrjitä tai jätetä yhteisön ulkopuolelle (Booth & Ainscow 2005, 14; Takala 2016a, 16). Inklusiiossa on siten kyse syrjintää vastustavasta filosofiasta ja toimintatavasta, jonka avulla vastataan oppilaiden tarpeisiin yleisopetuksessa (Väyrynen 2001, 15). Sen kautta pyritään vähentämään ja poistamaan oppimisen ja osallistumisen erinäisistä syistä johtuvia esteitä. Pohjimmiltaan inkluusio on opetuksen tavoitteiden, sisällön ja menetelmien tarkastelua, jolla pyritään ottamaan huomioon kaikki oppilaat ja kohtelemaan heitä tasapuolisesti. (Booth & Ainscow 2005, 15; Väyrynen 2001, 18–19.)

Göransson ja Nilholm (2014) esittävät inklusiosta määritelmän, jonka kautta inklusiivista kasvatusta voidaan tarkastella neljällä tavalla. Ensimmäinen näistä määrittelee inklusion jo edellä esille tulleen määrittelyn mukaisesti opetuksen paikkana, jonka mukaan kaikkia oppilaita opetetaan yhdessä. Toinen tapa ymmärtää inkluusio on tarkastella sitä erityisoppilaiden sosiaalisten ja akateemisten tarpeiden tyydyttäjänä. Kolmanneksi inklusiota voidaan lähestyä erityisoppilaiden sijaan kaikkien oppilaiden sosiaalisten ja akateemisten tarpeiden tyydyttäjänä. Neljäntenä tapana on puhua inklusiosta yhteisöllisyyden luojana. (Emt. 268.) Myös Booth ja Ainscow (2005, 15) näkevät inklusiiossa olevan kyse laajemman yhteisöllisyyden rakentamisesta koulun sisäisen kehittämisen sijaan, jolloin koulut voivat moniammatillista yhteistyötä lähiyhteisön kanssa tekemällä parantaa yksilöiden liittymistä yhteiskuntaan.

Inkluusio voidaan nähdä jatkuvana prosessina, jonka edistäminen tarjoaa oppilaille paremmat oppimisen ja osallistumisen mahdollisuudet (Booth & Ainscow 2005, 14). Oppilaan ei enää tarvitse olla sopiva koululle, vaan koulua on muutettava oppilaalle sopivaksi. Samoin tarvittavat tukipalvelut tulee viedä oppilaan luo, ei oppilasta tuen luo. (Ihatsu ym. 1999, 15; Väyrynen 2001, 19–20.) Inklusiolla on prosessi- ja muutosluonne, johon sisältyy ajatus kouluyhteisön muutosprosessista käytänteineen ja asenteineen. Inklusion ei voi olettaa vain tapahtuvan, vaan se näyttäytyy laajana muutosprosessina kouluyhteisössä ja laajemmin koulutuspolitiikassa (Väyrynen 2001, 17, 19–20.) Koulun inklusiivisen kehityksen myötä uudenlainen toimintakulttuuri on käynnissä.

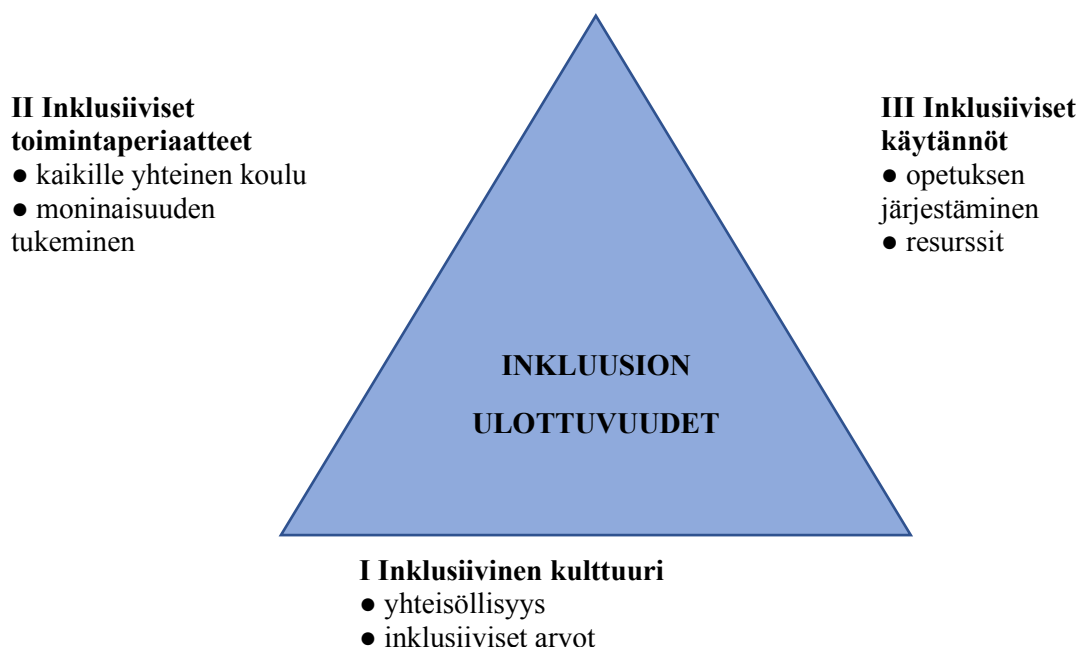
Inklusion indeksit

Inklusion indeksit (*Index for Inclusion*) on Englannissa kehitetty osallistavan opetuksen ja koulun kehittämiseen suunnattu malli, jossa inklusiivisuutta tarkastellaan kolmen osion kautta: inklusiivinen koulukulttuuri, osallistavan opetuksen periaatteet ja inklusiiviset käytännöt. Tavoitteena on koulun arkikäytänteiden kehittäminen kaikki oppilaat paremmin huomioiviksi. Mallin laatimiseen osallistui moniammatillinen ryhmä ja kolmivuotisen kehittämisprosessin tuloksena vuonna 2000 ilmestyi *Index for Inclusion* -teos. Kehittämisprosessissa inklusiota edistäviksi kohteiksi englantilaisissa kouluissa nostettiin opetuksen kehittäminen, fyysinen ympäristö ja koulun aikuisten keskinäinen toiminta. Palautteen ja kehittämisideoiden pohjalta teos uudistettiin vuonna 2002. Suomalaiseen kouluun ja kulttuuriin mukautettu *Koulu ja inklusio* -teos ilmestyi vuonna 2005. (Booth & Ainscow 2002, 1; Booth & Ainscow 2005, 9.)

Vaikka inklusio liitetään usein oppilaisiin, joilla on erityispedagogisia tarpeita, koskee *Inklusion indeksit* kaikkia oppilaita. Se perustuu koulun kehittämiseen inklusiivisten arvojen mukaan. Malli tukee koulujen itsearviointi- ja kehittämisprosessia ohjaamalla työn arviointiin, tavoitteiden asettamiseen ja kehittämisprosessin aloittamiseen. Tähän sisältyy oppilaiden oppimisen ja osallistumisen esteiden vähentäminen. Asiakirja kehottaakin tarkastelemaan käytössä olevia toimintatapoja ja -malleja sekä painottaa moniammatillisen yhteistyön merkitystä. Tavoitteena on muokata koulujen oppimis- ja toimintaympäristöt oppilaiden yksilöllisiä ja yhteisöllisiä oppimistavoitteita tukeviksi koulun kokonaisvaltaisen kehityksen huomioiden. (Booth & Ainscow 2002, 1; Booth & Ainscow 2005, 9.)

Mallin käyttämiseen ei ole ainoa oikeaa tapaa, mutta siihen sisältyy oletus, että prosessi käydään läpi yksittäisissä kouluissa. *Inklusion indeksit* koostuu neljästä osa-alueesta. Ensimmäisenä osana on inklusiivisen koulun kehittämistä tukevat keskeiset käsitteet. Toinen osa koskee lähestymistavan rakentamista arviointiin ja koulun kehittämiseen. Kolmannessa osassa on materiaalia koulun eri aspektien arvosteluun sekä auttamaan muutoksen tavoitteiden tunnistamista ja toteuttamista. Neljäs osa koskee inklusiivista prosessia kokonaisuutena, sen varmistamista, että prosessi suunnitelmiseen ja muutokseen käytännössä on kokonaisuudessaan inklusiivinen. Inklusio, oppimisen ja osallistumisen esteet, oppimista ja osallistumista tukevat resurssit sekä erilaisuuden tukeminen

toimivat inklusiivisen kasvatuksen kehittymistä luovan kielen avainkäsitteinä. (Booth & Ainscow 2002, 2.) Suomalaiseen koulukulttuuriin sovelletussa mallissa kuvataan alussa myös jo esitelty kolmiosainen kehittämismalli (Booth & Ainscow 2005, 9). Kuvio 2 havainnollistaa inkluusion muodostumista kolmella ulottuvuudella.



Kuvio 2. Inklusion ulottuvuudet (Booth & Ainscow 2002, 7–8).

Inklusion tavoitteena ja koulun kehittämistyön perustana on inklusiivisten arvojen ohjaama inklusiivinen koulukulttuuri. Kaikkia arvostetaan ja inklusiivinen koulukulttuuri näyttäytyy hyväksyvänä ja yhteistoiminnallisena. Toisena osiona on osallistavan opetuksen periaatteet, joilla huolehditaan inklusion jatkuvasta toteutumisesta koulussa ja kaikkien samanlaisista mahdollisuuksista osallistumiseen syrjintää ehkäisten. Kolmannessa osiossa, inklusiivisissa käytänteissä, kehitetään koulun arjen toimintoja ja opetuskäytäntöjä erilaisille oppilaille sopiviksi. Eri osiot toimivat varmentena sille, että kehittämistyö toteutuu kaikilla osa-alueilla. (Booth & Ainscow 2005, 18–19.)

Oppilaat ominaisuuksineen, vahvuuksineen ja heikkouksineen ovat osa inklusiivista koulua. Inklusiivisten toimintamallien kehittämisessä arvostetaan ja hyödynnetään oppilaiden erilaisuutta. Inklusiivisten käytänteiden avulla voidaan kehittää kouluja toimintaympäristöinä ja hyödyntää inklusiokokemuksia laajemmin koulun ulkopuolelle. Kouluissa

ei ole yhtä toimintamallia inklusion toteuttamiseen, vaan kehitys inklusiivisempaa koulua kohti etenee vähitellen. On tarkasteltava, kehitettävä ja muutettava koulun toimintakulttuuria, asenteita ja työskentelytapoja. (Booth & Ainscow 2005, 15.)

Inklusiivisen opettajan profiili

Inklusiivisen opettajan profiili (Profile of inclusive teachers) on Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen (European Agency for Development in Special Needs Education) raportti kolmivuotisesta *Inklusiota edistävä opettajankoulutus (TE4I)* -hankkeesta, jonka tavoitteena oli selvittää, miten peruskoulutus valmistaa opettajia inklusioon. Kysymystä lähestyttiin tarkastelemalla, millaisia opettajia 2000-luvun kouluissa tarvitaan inklusiivisen yhteiskunnan rakentamiseen, ja millaisia taitoja ja osaamista inklusiivinen koulutus opettajalta edellyttää. Profiili perustuu neljään opettamiseen ja oppimiseen liittyvään asenteista, tiedoista ja taidoista koostuvaan keskeiseen arvoon. (European Agency for Development in Special Needs Education 2012, 5–6, 8, 11.)

Profiilin ensimmäisenä arvona on *oppijoiden moninaisuuden arvostaminen*, jonka taustalla on ajatus oppilaiden erilaisuuden näkemisestä koulutuksen resurssina. Arvoon liittyvinä osaamisalueina ovat käsitys inklusiivisesta koulutuksesta ja opettajan näkemys oppijoiden erilaisuudesta. Asenteissa korostuvat oppijoiden tasa-arvo, osallisuus ja erilaisuuden näkeminen normaalina sekä sitä kautta oppijoiden moninaisuuden kunnioittaminen ja arvostaminen. Tiedoissa painottuvat toimintaympäristön vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen ja ymmärtäminen, inklusioon liittyvä termistö sekä tiedot oppilaiden välisistä eroista ja niiden vaikutuksesta opettamiseen ja oppimiseen. Taitojen osalta opettajilta odotetaan kykyä erilaisten oppijoiden tarpeiden ymmärtämiseen sekä erilaisten oppimistyylien ja -menetelmien hyödyntämiseen. Oppimisyhteisönäkökulman tavoitteena on kannustaa, kunnioittaa ja iloita jokaisen saavutuksista. (European Agency for Development in Special Needs Education 2012, 11–13.)

Profiilin toisen arvon, *kaikkien oppijoiden tukemisen*, taustalla ovat opettajien odotukset jokaisen oppijan edistymisestä. Osaamisalueina ovat oppijoiden oppimisen edistäminen ja toimiva opetus heterogeenisissä ryhmissä. Asenteissa painottuvat jokaisen oppijan oppimiskyvyn ja -edellytyksien löytäminen ja niiden vahvistaminen. Opettaja on vastuussa

oppimisesta tarvittaessa opetussuunnitelmaa ja opetusmenetelmiä soveltaen. Tietojen osalta keskeisenä on ymmärrys erilaisista oppimistavoista ja -tyyleistä, myönteiset käyttäytymis- ja luokanhallintamenetelmät, oppimisen esteiden tunnistaminen, niihin puuttuminen ja niiden huomioiminen opetuksessa. Oppimisprosessi ja opetusmateriaali tulee eriyttää oppijan tarpeille sopivaksi. Arvoon liittyvät taidot edellyttävät opettajalta oppijoiden oppimistaitojen arviointia ja kehittämistä sekä sosiaalista kehitystä ja vuorovaikutusta tukevia myönteisiä käyttäytymisen hallinnan menetelmiä. (European Agency for Development in Special Needs Education 2012, 13–15.)

Kolmannen arvon, *yhteistyön muiden kanssa*, tausta pohjautuu yhteistyöhön ja tiimityöskentelyyn opettajien olennaisena työvälineenä. Osaamisalueena on yhteistyö vanhempien, perheiden ja opetusalan asiantuntijoiden kanssa. Asenteiden näkökulmasta painotuu vanhempien ja perheen kanssa tehtävän yhteistyön merkitys, opettajan vastuu yhteistyön toimivuudesta sekä yhteistyön ja tiimityön näkökulmat opettajan työhön. Tiedoissa puolestaan painottuvat myönteiset vuorovaikutustaidot osana yhteistoimintaa, opettajien, muun henkilöstön ja opetusalan asiantuntijoiden kanssa tehtävä yhteistyö osana monialaisia toimintamalleja sekä yhteistoiminnalliset opetusmenetelmät. Taitojen osalta korostuvat luokanhallinnan taidot sekä yhteisopettajuus ja joustavissa tiimeissä työskentely. (European Agency for Development in Special Needs Education 2012, 15–16.)

Inklusiivisen opettajan profiilin neljäs arvo koskee *henkilökohtaista ammatillista kehittymistä*. Arvon mukaan opettaminen on oppimista, opettajat ottavat vastuun elinikäisestä oppimisestaan. Osaamisalueina ovat opettaja refleктоivana toimijana sekä opettajien peruskoulutus ammatillisen oppimisen ja kehittymisen perustana. Asenteiden näkökulmasta opettaminen edellyttää jatkuvaa suunnittelua, arviointia ja reflektointia sekä niiden pohjalta tehtäviä muunnelmia. Tietotaso perustuu reflektiiviseen toimintaan, opetuslainsäädäntöön ja kouluttautumismahdollisuuksiin inkluusioon liittyen. Taitotaso puolestaan edellyttää oman työn arviointia, muiden osallistamista opettamiseen ja oppimisen reflektointiin. Opettajan tulee kehittää oppilaitosta oppimisyhteisönä ja suhtautua kollegoihin avoimesti. (European Agency for Development in Special Needs Education 2012, 16–18.)

3.2 Yhteisopettajuus avaimena inklusioon

Mallista, jossa kaksi tai useampi opettaja opettavat luokkaa yhdessä, käytetään nimitystä samanaikaisopetus tai yhteisopetus. Käsitteenä yhteisopetus on samanaikaisopetusta kuvaavampi ja laajempi, sillä opetuksen toteutuksen ohella opettajien yhteistyö sisältää myös opetuksen yhteisen suunnittelun ja arvioinnin. (Malinen & Palmu 2017, 10; Rytivaara ym. 2012, 333, 336.) Suomessa yhteisopettaminen on yleensä kahden luokanopettajan tai luokanopettaja-erityisopettajatyöparin yhteistyötä, mutta kansainvälisessä kirjallisuudessa yhteisopetus (co-teaching) viittaa nimenomaan luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyöhön (Saloviita 2016, 7–9). Perinteisen yksin opettamisen rinnalle se tarjoaa jaetun opetuskäytännön, jaettua vastuuta opettamisesta ja oppilaista, mikä näkyy opettajien kesken tiiviinä yhteistyönä (Laatikainen 2011, 44). Yksin opetettaessa oppituntia ei voida toteuttaa samalla tavalla kuin yhteisopettajuudessa (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 3).

Yhteisopetuksen työtavat voidaan jakaa kolmeen päätyyppiin: avustava ja täydentävä opettaminen, rinnakkain opettaminen ja tiimiopettaminen. Yhteistä malleille on se, että opettajia on vähintään kaksi ja opettaminen tapahtuu fyysisesti samassa tilassa yhtä aikaa. Käytössä olevan yhteisopetuksen tyyppin mukaan opettajilla on erilaisia rooleja ja opetusta voidaan eriyttää luokan sisällä eri tavoin. (Friend, Lynne, Hurley-Chamberlain & Shamberger 2010, 11–12; Rytivaara, Pulkkinen, Palmu & Kontinen 2017, 16; Rytivaara ym. 2012, 339; Wilson & Blednick 2011, 22–28.)

Avustavassa ja täydentävässä yhteisopettamisen mallissa toinen opettaja on päävastuussa luokan opettamisesta toisen opettajan roolin vaihdellessa. Avustavassa ja täydentävässä roolissa oleva opettaja voi esimerkiksi toimia tarvittaessa opetuksen havainnollistajana ja tukea tarvitsevien oppilaiden oppimisen ohjaajana, tosin opettajien roolit voivat keskenään myös vaihdella. (Rytivaara ym. 2017, 16; Rytivaara ym. 2012, 340.) Vaarana avustavassa opetuksessa on opetuksen vastuun liian epätasainen jakautuminen, jolloin erityisopettajan rooli muuttuu apuopettajaksi. Siksi pysyttely täydentävässä opetuksessa eli opettajien toimimisessa peräkkäin voi olla toimivampaa avustavan opettajan roolin jäädessä taka-alalle. (Saloviita 2016, 20, 22.)

Rinnakkain opettamisessa molemmat opettajat ovat vastuussa opettamisesta ja luokka on jaettu kahteen ryhmään, jolloin opettajat voivat keskittyä oman ryhmänsä opettamiseen. Esimerkiksi työpiste- tai pysäkkityöskentely on yksi muunnos tästä mallista, jolloin myös opetettava sisältö ryhmillä on eri. (Rytivaara ym. 2017, 16; Rytivaara ym. 2012, 341.) Rinnakkain opettamisessa ryhmät voidaan jakaa siten, että erityisopettajan ryhmässä on enemmän tukea tarvitsevia oppilaita (Rytivaara ym. 2012, 341). Toisaalta opetus voi olla ryhmien kesken samansisältöistä. Etuna rinnakkain opettamisessa on ennen kaikkea opettajien toteuttama yhteissuunnittelu. (Saloviita 2016, 31.) Toisaalta opettajat voivat suunnitella omat osuutensa itsenäisesti ja käyttää yhteisen suunnittelun aikaa ainoastaan sopiakseen tunnin kulusta, työnjaosta ja ryhmäjaosta (Rytivaara ym. 2012, 343).

Tiimiopettamisessa opettajat suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat opetusta yhdessä, jolloin korostuu opettajien yhteinen vastuu kaikista opetukseen ja oppilaisiin liittyvistä ulottuvuuksista. Opetuksen sisältö on kaikille oppilaille sama ja opettajien välillä vallitsee joustava vuoropuhelu. (Rytivaara ym. 2017, 17; Rytivaara ym. 2012, 343.) Tiimiopetus perustuu tiiviiseen yhteistyöhön ja sitä kuvastaa opettajien toisilleen antama lupa keskeyttää ja täydentää toisen opetusta sekä toimia opetustilanteissa nopeasti ja sujuvasti vuoroa vaihtamalla. Läheisen yhteistyön lisäksi siihen liittyy keskeisesti toisilta oppiminen sekä avun ja tuen saaminen työparilta. (Saloviita 2016, 23–24.)

Yhteisopettajuus hahmottuu myös *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014* (Opetushallitus 2014) tavoitteiden toteutumista tukevana opetuksen muotona. Perusopetusta ohjaavan toimintakulttuurin osalta opetussuunnitelmassa puhutaan vuorovaikutuksesta, yhteistyöstä ja monipuolisesta työskentelystä, jotka nähdään yhteisön kaikkien jäsenten oppimista ja hyvinvointia edistävinä tekijöinä. Koulun aikuisten keskinäisen yhteistyön katsotaan tukevan oppilaiden kasvua yhteistyöhön ja hyvään vuorovaikutukseen. Työtapojen osalta korostuu monipuolisuus, ja monipuoliset työtavat näyttävät tukevan laaja-alaisen osaamisen kehittämistä. Eriyttäminen ja eheyttäminen ovat merkittävässä roolissa. (Opetushallitus 2014, 27, 30–31.) Myös yhteisopettajuuteen kuuluva opetuksen yhteinen suunnittelu ja toteutus edistävät monipuolisten työtapojen käyttöä. Yhteisopetus

työtapana sopii siten vahvasti osaksi opetussuunnitelmassa esitettyjä toimintakulttuuria ohjaavia periaatteita. (Rytivaara ym. 2017, 27.)

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen osalta *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014* (Opetushallitus 2014) korostuu pedagoginen asiantuntemus, opettajien ja muiden tuen ammattilaisten yhteistyö tuen tarpeen havaitsemisessa, suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. Tuki pyritään tarjoamaan oppilaalle ensisijaisesti omassa opetusryhmässä joustavin opetusjärjestelyin. (Opetushallitus 2014, 61.) Yhteisopetuksen katsotaan helpottavan oppilaiden ja heidän oppimisensa havainnointia sekä monipuolistavan opetusta ja arviointia. Se voi myös auttaa oppilasta saamaan tarvitsemansa tuen omassa opetusryhmässä, jos se esimerkiksi kirjataan annettavan tuen pedagogiseksi ratkaisuksi. Yhteisopettaminen opetusmuotona voi kokonaisuudessaan helpottaa tukimuotojen käytännön toteutusta tai toteutuessaan jopa vähentää oppilaiden tuen tarvetta. (Rytivaara ym. 2017, 28–29.)

Yhteisopettajuuden etuna on ennen kaikkea se, että tukea tarvitsevat oppilaat pääsevät osaksi inklusiivista luokkaa, kun luokanopettaja ja erityisopettaja jakavat yhdessä luokan opetusvastuun. Yhdessä opettajat voivat ymmärtää paremmin jokaisen oppilaan tarpeita, suunnitella tehokasta opetusta, vaihtaa rooleja ja vastuita sekä käyttää joustavia opetuskäytänteitä oppilaiden oppimisen mahdollistamiseksi. Yhteisopettajuuden tavoitteena onkin luoda tehokkaisiin opetuskäytänteisiin painottuva oppimisympäristö, jossa kaikki oppivat ja saavuttavat menestystä. (Wilson & Blednick 2011, 9–10.) Toimiakseen se edellyttää opettajien tasavertaisuutta, molemminpuolista luottamusta ja yhteisiä tavoitteita (Conderman ym. 2009, 3–4). Puhutaan jaetusta asiantuntijuudesta. Vaikka yhdessä suunniteltu ja toteutettu opetus pitää sisällään sisällöltään ja työtavoiltaan monipuolisia oppitunteja, tarjoaa mahdollisuuden kollegalta oppimiseen ja oman osaamisen kehittämiseen työssä jaksamista unohtamatta, liittyy yhteisopettajuuteen myös haasteita. Opetuksen suunnitteluun ei usein ole tarpeeksi aikaa ja opettajien roolit voivat olla epätasa-arvoiset. (Rytivaara ym. 2017, 11–12.)

Rytivaara (2012) on yhteisopettajuutta käsittelevässä tutkimuksessaan *Towards Inclusion – Teacher Learning in Co-Teaching* selvittänyt, miten opettajat kokevat yhdessä

opettamisen ja millaista yhteisopetus on luokassa käytännössä. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella yhteisopetusta toteuttavien opettajien oppimista. Tutkimustulosten mukaan opettajien inklusioajattelu on vuosien kuluessa kehittynyt ja tämä näkyy yhteisopettajuuden myötä luokkatyöskentelyssä. Luokan oppilaiden jakaminen ryhmiin oppimistyylien perusteella oli keskeisessä asemassa yhteisopetusta. Painottelu yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden välillä sekä lopulta yhteistoiminnallisuuden korostaminen muodostivat osansa kehitymisessä inklusiivisempaa luokkaa kohti. Opettajien oppimisessa keskeisiksi piirteiksi nousivat yhteisyys ja jakaminen, me-identiteetti. Roolien ja työvastuun tasainen jakaminen näyttäytyivät myönteisinä ja luokan ilmapiiriä edistävinä tekijöinä. Yhteisopetuksen katsottiin vaativan sitoutumista, oppimisen halua ja tukea. Inklusiivinen luokka vaatii siten toteutuakseen tiettyjen ehtojen toteutumista. (Rytivaara 2012, 12, 44–46, 61–63.)

3.3 Toimintakulttuuri koulun muutoksessa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus 2014) perusopetuksen toimintakulttuurista todetaan tiivistetysti: ”Toimintakulttuurilla on keskeinen merkitys perusopetuksen yhtenäisyyden toteuttamisessa. Toimintakulttuurin kehittämisen perusedellytys on toisia arvostava, avoin ja vuorovaikutteinen sekä kaikkia yhteisön jäseniä osallistava ja luottamusta rakentava keskustelu. Tavoitteena on luoda toimintakulttuuria, joka edistää oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestäväää elämäntapaa.” (Opetushallitus 2014, 26.) Aiemmassa *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004* (Opetushallitus 2004, 19) toimintakulttuurista puhuttiin suppeammin toteamalla sen vaikuttavan koulun kasvatukseen, opetukseen ja oppimiseen, minkä vuoksi on tärkeää, että koulun käytännöt tukevat kasvatus- ja opetustyön tavoitteita.

Arvoihin ja oppimiskäsitykseen perustuva toimintakulttuuri on koulutyön perusta (Opetushallitus 2014, 32). Se koostuu kaikista koulun virallisista ja epävirallisista säännöistä, toiminta- ja käyttäytymismalleista, arvoista, periaatteista ja kriteereistä, joihin koulutyön laatu perustuu. Lisäksi toimintakulttuuria ovat koulun sisäinen yhteistoiminta ja oppituntien ulkopuolinen koulun toiminta. (Pulkinen & Launonen 2004, 5.) Toimintakulttuuri on kokonaisuus, joka rakentuu muun muassa toiminnan tavoitteiden tulkinnasta,

pedagogiikasta ja ammatillisuudesta, yhteisön osaamisesta ja kehittämisestä sekä arki-käytännöistä, ilmapiiristä, vuorovaikutuksesta ja oppimisympäristöistä (Polkka, 2019).

Jokaisella koululla on oma kulttuurinsa, johon kuuluvat oppilaisiin ja opetukseen liittyvät arvot ja uskomukset. Ne säätelevät koulun kaikkea toimintaa heijastumalla koulun tavoitteisiin. (Uusikylä 2006, 13.) Arvot näkyvät toimintakulttuurissa, vuorovaikutussuhteissa ja opetuksen sisällöissä. Toimintakulttuuri toimii oppilaille elämisen ja käyttäytymisen mallin välittäjänä välittäen oppilaalle kokemusta myös omasta arvokkuudesta yksilönä ja yhteisön jäsenenä. (Launonen & Pulkkinen 2004, 57–58.) Se näyttäytyy olennaisena tekijänä oppilaiden osallisuuden kokemuksen syntymisessä ja osallisuuden edistämisessä. Toimintakulttuurilla on siten vaikutuksensa myös oppimisen ja koulunkäynnin ilmapiiriin. (Komu 2018.) Kuvio 3 havainnollistaa ja visualisoi koulun toimintakulttuurin rakentumista ja sen osa-alueiden kytkeytymistä toisiinsa.



Kuvio 3. Koulun toimintakulttuurin rakentuminen, sen osa-alueiden kytkeytyminen toisiinsa ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin (Polkka 2019).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus 2014) asetetaan kuvion 3 mukaisesti vaatimuksia toimintakulttuurin kehittämistä ohjaaville periaatteille liittyen oppivaan yhteisöön, hyvinvointiin ja turvalliseen arkeen, vuorovaikutukseen ja

monipuoliseen työskentelyyn, kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen, osallisuuteen ja demokraattiseen toimintaan, yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoon sekä vastuuseen ympäristöstä ja kestävään tulevaisuuteen suuntautumiseen. Osaltaan uuden toimintakulttuurin muokkaamiseen ja kehittämiseen kuuluvat oppimisympäristöt ja työtavat sekä opetuksen eheyttäminen ja monialaiset oppimiskokonaisuudet. (Opetushallitus 2014, 27–32.) Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet linkittyvät toimintakulttuurin rakentamisen osa-alueisiin.

Jotta perusopetus kykenee vastaamaan oppilaiden ja yhteiskunnan tarpeisiin, haastaa yhteiskunnallinen muutos perusopetuksen muuttumaan. Muun muassa inklusiivisen koulun tavoite asettaa perusopetukselle uusia tehtäviä, minkä seurauksena koulun ja opettajien tulee tarkastella toimintatapojaan sekä käsityksiään opetuksesta ja oppimisesta. Koulutuspoliittinen ja yhteiskunnallinen muutos ulottuvat opettajan työhön ja luokkahuoneeseen. Inklusion kehittyminen merkitsee muutosta koulun elämään ja opettajan työhön, kun opettajat kohtaavat oppilaiden moninaisuuden. Yleisopetuksen pedagogiikkaa tulee opettajien toimesta kehittää vastaamaan oppilaiden yksilöllisiin ja yhteisöllisiin tarpeisiin. (Mikola 2011, 18–19.)

Toimintakulttuurin kehittäminen edellyttää käytännön ratkaisuja muun muassa hyvän kasvu ympäristön rakentamiseen, sosiaalisten taitojen opettamiseen ja sosiaalisen pääoman vahvistamiseen, päivittäisiin koulun arjen ongelmiin puuttumiseen sekä oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja kasvun edistämiseen (Launonen & Pulkkinen 2004, 64–65.) Parhaimmillaan toimintakulttuuri edesauttaa oppimista, auttaa arvostamaan, olemaan avoin ja vuorovaikutteinen osallisuutta unohtamatta (Komu 2018).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Syksyllä 2016 käyttöön otettu *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (Opetushallitus 2014) tähtää peruskoulun kehittämiseen ja uudistamiseen oppilaslähtöisestä, osallistavasta näkökulmasta. Tavoitteena olevassa laaja-alaisessa osaamisessa keskeiseen rooliin nousee muun muassa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen. Kouluyhteisön tulee kyetä kohtaamaan ja kohtelemaan yksilöt samanarvoisina sekä turvaamaan osallistumisen mahdollisuudet ja yksilöllisten tarpeiden huomioiminen kaikille. (Opetushallitus 2014, 18, 28.) Kouluyhteisön toimintakulttuuri ja sen kehittäminen asettuvat tässä tärkeään asemaan luomalla edellytyksiä yhteiskunnalliselle osallisuudelle (Halinen & Jääskeläinen 2015, 21). Koulumaailmassa lähellä osallisuuden käsitettä on inklusio, ja osallisuutta voidaan tarkastella inklusion käsitteen kautta (Moberg & Savolainen 2015, 85). Inklusiivinen toimintakulttuuri on hyvin ajankohtainen aihe, mutta kuten edellä ilmeni, ei inklusiiviselle koululle ole olemassa yhtä toiminta- tai kehittämismallia, vaan koulun on rakennettava inklusion toteuttamiselle omat toimintatapansa ja käytänteensä (mm. Booth & Ainscow 2005; Manner 2019; Seppälä-Pänkäläinen 2009). Inklusion nähdään vaativan runsaasti resursseja toteutuakseen, ja moni opettaja kokee olevansa yksin tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Siksi on tärkeää tuoda esille käytännön esimerkkejä ja vinkkejä inklusion toimivaan ja onnistuneeseen toteuttamiseen, mitä työuransa eri vaiheissa olevat opettajat vaikuttavat opetusta ohjaavien asiakirjojen rinnalle kaipaavan.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitä ovat inklusiivisen kasvatuksen toimivat käytänteet ja miten koululuokan toimintakulttuuri rakentuu toimivissa inklusiivisissa käytänteissä osana yhteisopettamista. Haluan tutkimukseni avulla tuoda esille mallin inklusion toimivasta toteuttamisesta inklusioon pyrkivän koulun kehittämisen näkökulmasta. Inklusio mielletään yleisesti haastavana osana nykykoulua, joten koen tärkeäksi tuoda tutkimuksen kautta esille sellaista tietoa, taitoa ja osaamista, josta niin opettajat, opettajaopiskelijat kuin muut nykyajan moninaisissa lapsiryhmissä työskentelevät

pystyisivät ammentamaan ideoita ja ajatuksia omaan käytännön työhönsä ja osaamisensa kehittämiseksi. Määrittelen tutkimuksessani toimivan käytänteen sen käyttöasteen perusteella. Tähän sisältyy oletus siitä, että käytäntö on toimiva, mikäli se on runsaassa käytössä, sen arvostus näkyy ja tämä tuodaan esille luokan arjessa. Koska tutkimukseni ilmentää yhden koululuokan kulttuuria ja toimintaa, tarjoavat tutkimustulokset yleistysten sijaan malleja, ideoita ja esimerkkejä inklusion toimivalle käytännön toteuttamiselle.

Tutkimuskysymykseni ovat:

Mitä ovat inklusiivisen kasvatuksen toimivat käytänteet?

Miten koululuokan toimintakulttuuri rakentuu toimivissa inklusiivisissa käytänteissä osana yhteisopettamista?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena on saada tietoa inklusiivisen luokan toimivista käytänteistä kasvatuksen, opettamisen ja oppimisen näkökulmista. Toisen tutkimuskysymyksen kautta pyrin liittämään arjessa toimiviksi havaitut käytänteet osaksi laajempaa yhteyttä toimintakulttuurin käsitteen kautta. Yhteisopettaminen sisältyy käsitteenä toiseen tutkimuskysymykseen, sillä se toimii tutkimusluokassa työskentelevien aikuisten toimintaa kuvaavana olennaisena näkökulmana. Teoriataustan yhteisopettajuuskäsitteen sijaan muokkaan käsitettä tietyissä yhteyksissä nimenomaan yhteisopettamisen suuntaan, jonka kautta tutkimuksen kontekstina olevan opettajien työskentelyn lisäksi saan kaikkien luokan aikuisten välisen yhteistoiminnan sijoittumaan lähemmäksi toisiaan. Yhteisopettajuus terminä viittaisi tarkalleen ainoastaan opettajien työskentelyyn ja sulkisi tietyllä tapaa koulunkäynninohjaajat sen ulkopuolelle.

4.2 Etnografia laadullisen tutkimuksen metodologisena lähestymistapana

Tutkimukseni kautta pyrin tuomaan esille malleja ja esimerkkejä inklusiivisen luokan arjessa toimiviksi havaituista käytänteistä ja sen toimintakulttuurin rakentumisesta. Kyseessä on siten laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, jossa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen ja kohteen tutkiminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti pyrkien löytämään tai paljastamaan tosiasioita (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Laadullinen tutkimus pyrkii tulkintaan ja toimijoiden näkökulman ymmärtämiseen siten, että

yksilön ääni tulee kuuluviin (Hirsjärvi & Hurme 2011, 22, 24). Se on konteksti- ja tilannesidonnaista tutkimusta, joten sen tuloksia ei tule yleistää liikaa (Hirsjärvi ym. 2009, 207). Laadullisessa tutkimuksessa kiinnostus kohdistuu tapahtumien yksityiskohtaisiin rakenteisiin, siinä ollaan kiinnostuneita yksittäisistä toimijoista ja luonnollisista tilanteista (Metsämuuronen 2006, 88).

Laadullisessa tutkimuksessa käytännön kentästä nousevien näkökulmien suhdetta voidaan pitää vuorovaikutteisena tutkimusta käsitteellistäviin teoreettisiin näkökulmiin. Laadullinen tutkimus voidaankin nähdä prosessina, jossa aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkimusprosessin edetessä ja tutkimukseen liittyvät ratkaisut muotoutuvat vähitellen. (Kiviniemi 2018, 73, 77–78.) Tämä ominaispiirre tuli esille tässä tutkimuksessa, jossa käytännön kentästä nousseet näkökulmat viitoittivat tutkimuksen teoreettisia näkökulmia ja valintoja. Tutkimukseni muotoutui tehtyjen ratkaisujen myötä vähitellen ja esimerkiksi tutkimusongelma täsmentyi lopulliseen muotoonsa tutkimuksen edetessä. Koska tutkimuksestani löytyy metodologisesti runsaasti laadulliselle tutkimukselle ominaisia piirteitä, sijoittuu se laadullisen, kvalitatiivisen, tutkimuksen kenttään.

Tutkimukseni alkoi muotoutua metodologialtaan vähitellen laadulliseksi etnografiseksi tutkimukseksi. Halusin saada tutkittavasta ilmiöstä, inklusiivisen kasvatuksen toimivista käytänteistä ja luokan toimintakulttuurista, tutkittavien käsityksiä ja kokemuksia laajemman kuvan. Koin, että useamman tutkimusmetodin yhdistämällä pääsisin lähimmäksi sekä tutkittavien ääntä että luokassa näkyvillä olevia käytänteitä, jotta kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä muodostuisi mahdollisimman laajaksi ja idearikkaaksi. Kun halutaan saada laaja ja monipuolinen kuva tutkimuskohteesta ja pyritään ymmärtämään tutkimuksen kohteena olevien tapoja hahmottaa asioita ja maailmaa, on etnografinen tutkimusote perusteltu (Huttunen & Homanen 2017, 149; Paloniemi & Collin 2018, 232; Rastas 2010, 65). Jyväskylän yliopiston (2015) Koppa-sivuston mukaan etnografisen tutkimuksen tavoitteena on ihmisten toiminnan kuvaaminen ja selittäminen heidän omassa ympäristössään sekä tutkimuksen kohteena olevien käsityksien ja tulkintojen kuvaaminen omasta toiminnastaan. Tavoitteena on tutkimuskohteen kokonaisvaltainen ymmärtäminen ihmisten ja ympäristön monipuoliseen havainnointiin perustuen konkreettisessa vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa. (Jyväskylän yliopisto, 2015.)

Etnografiaa kuvaavatkin käsitteet holistinen ja monimetodinen. Tutkittavaa ilmiötä pyritään kuvaamaan eri yhteyksissä ja tavoittelemaan käyttäytymiseen ja uskomuksiin vaikuttavia syy-seuraussuhteita. Etnografialle tyypillisen osallistuvan havainnoinnin lisäksi aineistoa hankitaan rinnakkaisin tutkimusmenetelmin. (Huttunen & Homanen 2017, 131; Paloniemi & Collin 2018, 233.) Etnografia mahdollisti ilmiön tutkimisen useammasta näkökulmasta sekä erilaisten aineistojen käyttämisen tutkimusaineistona. Lähestyin inklusiivisen kasvatuksen käytänteitä ja inklusiivista toimintakulttuuria haastatteluiden kautta viidestä näkökulmasta, sillä haastattelin viittä eri henkilöä, joista jokaisen näkökulmassa painottuivat näkemykset omasta ammattitaustasta katsottuna. Merkittävän ja perustellun ulottuvuutensa tutkimuksen metodologisiin valintoihin toi etnografisen haastatteluaineiston lisäksi hankkimani havainnointiaineisto ja kuvamateriaali.

Etnografiasta voidaan puhua niin tuotteena eli kulttuurin kuvauksena kuin prosessina eli tapana kuvata ihmisten elämää (Syrjälä & Numminen 1988, 23–25, 27). Se pyrkii kuvaamaan mitä toimintaympäristössä tapahtuu, miten ihmiset toimivat ja tulkitsevat omaa ja toisten toimintaa (Paloniemi & Collin 2018, 232). Tämä näkökulma näkyi tutkimuksessani haastatteluiden eli tutkittavien oman ja toisten toiminnan tulkinnan sekä havainnoinnin eli sen, mitä tutkimusympäristössä tapahtuu ja miten siellä toimitaan, kautta. Etnografiassa tutkimuskohde, sen kieli ja toimintatavat opitaan tuntemaan tietoisien tarkkailun kautta katsomalla (Vilkkä 2018, 164).

Kun tutkimukseen sisältyy läsnäoloa tutkimuksen kohteena olevassa yhteisössä, viitataan etnografialla tutkijan tällaisessa tutkimuksessa käyttämiin menetelmiin. Etnografisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvauksen tuottaminen kansasta, kulttuurista tai yhteisöstä (Lappalainen 2007a, 9; Paloniemi & Collin 2018, 232). Se soveltuu erityisesti yhteisöjen toiminnan ja toimintakulttuurien tutkimukseen (Hammersley & Atkinson 2007), mikä näyttäytyi keskeisenä perusteena tämän tutkimuksen metodologisia ratkaisuja tehdessäni. Etnografia on monipuolinen metodologia, jonka avulla esimerkiksi yhteiskunnallisia muutoksia ja uudistuksien seuraamuksia on mahdollista tarkastella (Lappalainen 2007a, 9, 14). Potentiaalisena tutkimusotteena se soveltuukin oppimisen ja kasvatuksen tutkimukseen (Paloniemi & Collin 2018, 242). Koska koulumaailmassa oppimistilanteet,

opetus, vuorovaikutus ja muu toiminta on hyvin monitahoista, koin kenttätyöskentelyllä saavani näistä lyhyitä kokeita syvällisempää tietoa.

Etnografia perustuu pitkäaikaiseen läsnäoloon tutkittavassa ryhmässä tai yhteisössä havaintoja tehden. Tutkija on osa tutkimaansa tilannetta tutkien yhteisöä sisältäpäin. (Syrjälä & Numminen 1988, 25, 27.) Hän tutustuu tutkimuskohteeseen ja opettelee toimimaan osana sen kulttuuria (Lappalainen 2007a, 10). Etnografinen tutkimus merkitsee prosessiin sitoutumista, sillä kentällä oleminen vie aikaa (Gordon, Hynninen, Lahelma, Metso, Palmu & Tolonen 2007, 43; Huttunen & Homanen 2017, 132; Tolonen & Palmu 2007, 89). Etnografi ei myöskään voi havainnoida kaikkea samanaikaisesti. Kentälle menoon tulee valmistautua sekä tunnistaa ja kyseenalaistaa omat oletukset tutkimuskohteesta. (Gordon ym. 2007, 43.)

Etnografiselle tutkimukselle ominaisesti olin tutkimuskohteen arjessa mukana yhteensä yhdeksän päivän mittaisen kenttäjakson ajan keräämällä aineistoa ulkopuolisena havainnoitsijana. Laajempaa etnografista tutkimusta tehtäessä tutkijan läsnäolo kentällä voi olla huomattavasti pidempikin, mutta tähän tutkimukseen ja tutkimustavoitteeseen suhteutettuna yhdeksän työpäivää osoittautui pituudeltaan sopivaksi. Ensimmäisen päivän tutustuin tutkimuskohteeseen ja kahdeksan päivää olivat varsinaisia havainnointipäiviä. Tein kenttäjaksoa varten neliosaisen havainnointirungon (ks. liite 1), jotta työskentelyni kentällä olisi systemaattista. Havainnointini pyrin toteuttamaan siten, etten liittänyt havaintoihini tai aineistooni omia ajatuksiani tai näkemyksiäni. Kenttäpäiväkirjaan talletin pääsääntöisesti havaintojani, mutta myös muutaman satunnaisen kohtaamisen ja kuullun keskustelutuokion. Havainnoinnista kerron tarkemmin aineistonhankintaa käsittelevässä luvussa *4.3 Tutkimuskohde, aineistonhankinta ja tutkimushenkilöt*.

Haastattelut saivat etnografisen haastattelun piirteitä läsnäolon ja kontekstin kautta (ks. Tolonen & Palmu 2007, 91). Olin haastatteluista aloittaessani ollut läsnä luokan arjessa ja saanut kontaktia haastateltaviin ennen varsinaisten haastatteluiden toteuttamista. Olin tutustunut haastateltaviin ja keskustellut heidän kanssaan vapaamuotoisesti. Kenttätyön tarkoituksena onkin käydä keskustelua ja rakentaa dialogia ihmisten kanssa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Rastas 2010, 67). Haastatteluistani voidaan Tolosen ja

Palmun (2007) mukaan käyttää etnografisen haastattelun nimitystä, sillä ennen varsinaista haastattelua haastattelija ja haastateltava tiesivät tutustumispäivän myötä jotain toisistaan, ja haastateltava toimi informanttina kertoen niin omista tuntemuksistaan ja kokemuksistaan kuin tutkimuskentän asioista ja tapahtumista. Sosiaalinen yhteisö oli näin mukana etnografisessa haastattelussa. (ks. Tolonen & Palmu 2007, 91–92, 110.) Vaikka tutkittavan ilmiön kuvaaminen on tärkeä osa etnografista tutkimusta ja esimerkiksi haastatteluita voidaan käyttää kuvauksen rakentamisessa, on etnografian oltava myös analyysia ja tulkintaa täyttääkseen tutkimuksen kriteerit (Huttunen 2010, 48).

Havaitsin, etteivät haastattelukysymykseni muotoutuneet ainoastaan esiymmärrykseni ja tutkimuskirjallisuuteen tutustumisen kombinaatiosta, vaan niiden prosessoituminen oli etnografialle ominaisesti osittain kenttätöön tulosta. Havainnointiin perustuvan kenttätöön ja haastatteluaineiston yhdistäminen tutkimuksessa viittaavat menetelmätriangulaation käsitteeseen (Denzin 1978). Usean aineiston käyttäminen mahdollistikin kuvauksen ja tietämyksen rikastamisen tutkimuskohteesta sekä tutkimuksen kannalta luotettavan lopputuloksen saavuttamisen (Eriksson & Koistinen 2014, 31). Etnografialle tyypillisesti myös tutkimuskysymykset täsmentyivät tutkimuksen edetessä.

4.3 Tutkimuskohde, aineistonhankinta ja tutkimushenkilöt

Tutkimukseni lähtökohtana oli löytää luokka, jossa inklusiivisuus olisi merkittävässä asemassa luokan arjen käytänteissä ja opetuksessa näkyisi vahva pedagoginen osaaminen luokanopettaja-erityisopettajatyöparin toteuttamana yhteisopettamisena. Keskusteltuani tutkimusaiheestani ja -tavoitteestani tutkielmani ohjaajan kanssa, minulle tarjoutui mahdollisuus linkittää tutkimukseni tällä hetkellä käynnissä olevaan *Tuetaan yhdessä! Monialainen ja digitaalinen yhteistyö oppimisen tukena* -kehittämishankkeeseen. Tutkimuksen tavoite ohjasi minua tutkimuskohteen valikoitumisessa, ja päätettyäni lähteä tutkielmani mukaan kehittämishankkeeseen tutkimuskohde selkiytyi nopeasti.

Otin yhteyttä mahdolliseen tutkimuskohteeseen sähköpostitse keuhkavälillä 2018. Kerroin tutkimuksesta, sen tarkoituksesta ja toteutuksesta sekä tiedustelin alustavasti kyseisen luokan opettajilta mahdollisuuttani hankkia tutkimusaineisto heidän luokassaan

kevään aikana. Sain opettajilta lämpimän vastaanoton ja he toivottivat minut tervetulleeksi luokkaansa keräämään tutkimusaineistoa.

Alun perin ajatukseni oli ottaa tutkimukseen mukaan tutkimusluokan opettajat, koulunkäynninohjaajat, oppilaat ja koulun rehtori. Koska tutkimus rajautui inklusiivisen luokan toimiviin käytänteisiin ja luokan toimintakulttuuriin, oli rehtorin jättäminen tutkimuksen ulkopuolelle luonteva ratkaisu ja valinta samalla rajasi tutkimusta sopivasti laajuudeltaan. Rehtorin jättäminen pois tutkimuksesta oli perusteltua sillä, ettei hän työnkuvansa puolesta ollut mukana luokan arjessa. Oppilaat sen sijaan ovat osana keräämääni havainnointiaineistoa, jossa luokan arki käytänteineen tulee näkyviin. Haastatteluaineiston kautta tutkimushenkilöiksi rajautuivat luokassa työskentelevät aikuiset. Opettajat olivat luokassa vahvasti läsnä käytänteiden suunnittelijoina ja toteuttajina. Koulunkäynninohjaajien tehtävät sisälsivät käytänteiden arjessa toteuttamista tai toteuttamisen ohella myös suunnittelua.

Tutkimusaineisto koostuu toukokuussa 2018 hankitusta haastattelu- ja havainnointiaineistosta. Keräsin tutkimusaineistoni haastattelemalla erään alkuopetusluokan luokanopettajaa, erityisluokanopettajaa ja kolmea koulunkäynninohjaajaa. Lisäksi havainnointiaineistoa kuvamateriaalilla. Koin pääseväni nämä aineistonhankintametodit yhdistämällä lähimmäksi tutkimuksen kohteena olevia käytänteitä sekä tutkittavien ajatuksia ja ääntä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimusta tehtäessä onkin tärkeää varmistaa, että saa tutkijana käyttöön riittävän aineiston, mikä on läheisesti yhteydessä tutkimusmenetelmän valintaan (Hakala 2018, 14).

Haastattelut, havainnoinnit ja erilaiset dokumentit ovat tyypillisiä metodeja laadullisen tutkimuksen aineistonhankinnassa. Metodien valinnassa voidaan puhua niin sanotuista peukalosäännöistä, joiden mukaan haastattelua suositellaan aineistonkeruumenetelmäksi haluttaessa selvittää ihmisten ajatuksia, kokemuksia ja tunteita. Havainnointi puolestaan on sopiva menetelmä kerätä aineistoa, kun halutaan tietää, miten ihmiset toimivat ja mitä he tekevät. (Hirsjärvi ym. 2009, 164, 185.) Havainnoimalla saadaan tietoa myös siitä, toimivatko ihmiset, kuten he sanovat toimivansa (Hirsjärvi ym. 2009, 212; Tuomi & Sarajärvi 2018, 94). Havainnointijakso ajoittui toukokuun kolmelle ensimmäiselle

viikolle kolmen päivän jaksoihin. Toukokuun alkupuoli toimi hyvin aineistonkeruun ajankohtana, sillä koulutyö oli vielä täydessä käynnissä ja koulupäivät normaaleja muuttamien päivien aineistonkeruukatkoksia lukuun ottamatta, sillä aineistonkeruu ajoittui lähelle perinteisiä vapaapäiviä.

Aloitin aineistonkeruun sovitusti tutustumispäivällä, jolloin seurasin luokan arkea ja toimintaa koulupäivän ajan ja pääsin tutustumaan luokan toimintatapoihin, lapsiin ja aikuisiin. Havainnointi ilman osallistumista on perusteltua etnografisen tutkimuksen alkuvaiheessa, mikä mahdollistaa henkilöihin ja tilanteisiin tutustumisen (Metsämuuronen 2006, 117; Vilkkä 2018, 164). Luokkaan ennalta tutustumalla pyrin välttämään havainnointitutkimuksen aineistohankintaan liittyvää ongelmaa, jonka mukaan toiminta muuttuisi tutkijan tullessa luokkaan (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 213). Varsinainen aineistonkeruu, haastattelut ja havainnointi, tapahtui limittäin siten, että haastattelut toteutettiin havainnointipäivien päätteeksi, kun oppilaiden koulupäivä oli päättynyt. Ensimmäisellä kolmen päivän havainnointijaksolla tein yhden haastattelun, toisella havainnointijaksolla kolme ja kolmannella yhden.

Havainnointi on todellisen elämän ja maailman tutkimusta ja sen avulla saadaan välitöntä tietoa yksilöiden, ryhmien tai organisaatioiden toiminnasta ja käyttäytymisestä (Hirsjärvi ym. 2009, 213). Valitsemalla havainnoinnin aineistonkeruumenetelmäksi koin pääseväni lähelle tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä sen todellisuudenmukaisessa muodossaan. Luonnollisena tutkimusympäristönä toimi oma luokka, jossa opettajat, koulunkäynninohjaajat ja oppilaat työskentelivät. Heidän mukanaan siirryin myös luokan ulkopuolisiin oppimisympäristöihin, kuten pihalle ja liikuntahallille. Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan etnografiasta havainnoinnin muotona puhutaan, kun havainnointi tapahtuu täysin sosiaalisen todellisuuden luonnollisissa olosuhteissa. Etnografia on kokemalla oppimista, ja tutkija elää mukana tutkimansa yhteisön arjessa määrätyn ajanjakson. (Eskola & Suoranta 2008, 103, 105.) Havainnointi sopii erinomaisesti vuorovaikutuksen tutkimukseen sekä nopeasti muuttuviin tai vaikeasti ennakoitaviin tilanteisiin (Hirsjärvi ym. 2009, 213). Havainnot ovat tarkempia, kun tutkittava asia tai ilmiö on luonnollisena osana kohdetta, jossa se ilmenee (Vilkkä 2018, 158). Tutkittavasta ilmiöstä haluttua tietoa voidaan lisäksi monipuolistaa havainnoimalla (Tuomi & Sarajärvi 2018, 94). Koska koululuokan arjen

käytänteet ja tilanteet ovat hyvin hektisiä, moniulotteisia ja arjessa tapahtuu monenlaista yhtä aikaa, koin saavani luokkayhteisön havainnoinnin kautta sopivan laajan kuvan tutkittavasta ilmiöstä.

Havainnointi osoittautui aikaa vieväksi aineistonkeruumuodoksi. Olin ennalta varautunut siihen, että havainnointijakso tulisi sisältämään monenlaista ja tutkijana minun olisi kyettävä havainnoimaan luokan arjesta monenlaisia tutkimukseni kannalta olennaisia asioita. Tieteelliselle tutkimukselle tyypillisesti havaintojen tekemisen tulee olla suunniteltua, johdonmukaista, luokiteltua ja eriteltyä, ennakolta rajattua ja tietoisesti valikoitua (Vilkka 2018, 156). Havaintojen kirjaaminen aineistonkeruussa on keskeistä, jotta havainnointi olisi systemaattista. Siksi on syytä suunnitella ja päättää mitä havainnoidaan. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 115.) Laadin havainnointia varten neliosaisen havainnointirungon (ks. liite 1), jonka jokaista osaa, toisin sanoen taulukkoa sisältöineen, havainnoin kahden koulupäivän ajan ja kirjasin havaintojani niihin muistiin. Lisäksi jaottelin jokaisen havainnointitaulukon ennalta kolmeen osaan: ennen opetusta tapahtuvaan havainnointiin, opetuksen aikaan tapahtuvaan havainnointiin ja opetuksen jälkeen tapahtuvaan havainnointiin.

Ensimmäisenä ja toisena havainnointipäivänä havainnointi kohdistui havainnointirungon mukaisesti inklusiivisuuden näkymiseen luokan oppimisympäristössä. Kolmantena ja neljäntenä päivänä havainnoin inklusiivisen luokan toimintaa. Viidentenä ja kuudentena päivänä havainnoinnin kohteena oli oppilaiden tukeminen. Seitsemäs ja kahdeksas havainnointipäivä keskittyivät oppilaiden erilaisuuden ja moninaisuuden arvostamisen näkymiseen käytännössä. Vaikka jaottelu havainnointijaksolle oli edellä kuvatun kaltainen ja osittain limittäinenkin, en sulkenut tietyn aihealueen havainnointipäivän aikana pois toisiin teemoihin liittyviä havaintoja, vaan kirjasin nekin muistiin, vaikka ne eivät välttämättä suoraan kyseisen havainnointipäivän teemaan sisältyneet.

Koin ennalta jäsennellyn havainnoinnin auttavan minua suuntaamaan havainnointia aineistonkeruun aikana. Olin havainnoitsijana ulkopuolinen, joten en osallistunut ryhmän toimintaan. Istuin luokan takaosassa ja kirjoitin havaintojani muistiin tietokoneelle. Näin

toimimalla pyrin siihen, että läsnäolooni luokassa kiinnitettäisiin mahdollisimman vähän huomiota. Välillä kävin kiertelemässä ja tarkkailemassa luokan toimintaa lähempää.

Grönfors (1982) puhuu havainnoinnista ilman varsinaista osallistumista, jolloin tutkija on ulkopuolinen osallistumaton tarkkailija eikä hänellä ole muita merkittäviä rooleja. Havainnoiminen ilman osallistumista on ikään kuin tutkimuskohteesta 'katsomalla oppimista': havaintojen tekemistä tutkimuskohteista ja niiden muistiin kirjaamista analysointia varten. (Grönfors 1982, 88, 90.) Oikean havainnon määrittely vaatii älyllistä sitoutumista, uskoa omaan tekemiseen ja vastuuta (Polanyi 2002, 65). Tein havaintoni Vilkan (2006, 8) jaottelun mukaisesti näkemällä (tilanteet, toiminta, ympäristö, esineet, kuvat ja tekstit) ja kuulon varaisesti (keskustelu, puhe, ympäristön äänet). Havainnot tulee tehdä tarkasti ja pitää tutkijan omat tulkinnat ja kokemukset erillään havainnoista (Ronkainen ym. 2011, 115). Tähän pyrin kirjaamalla havaintoni tarkkaan muistiin havainnon tekemisen yhteydessä tai välittömästi havainnointitilanteen jälkeen liittämättä niihin omia ajatuksiani eli kirjaamalla muistiin ainoastaan sen, mitä olin tilanteissa nähnyt tai kuullut. Kenttämuistiinpanot muotoutuivat näin episodeiksi, jotka koostuivat tapahtumien kuvailuista havainnoitsijan näkemänä sekä osallistujien repliikeistä tutkimuskysymysten kannalta olennaisista näkökulmista (Lappalainen 2007b, 117, 123).

Havainnointi on hyvä tapa myös valmistautua haastatteluun (Aarnos 2018, 177). Haastattelut aineistonkeruumenetelmänä mahdollistivat pääsemiseni lähelle tutkittavaa, hänen ajatuksiaan ja näkemyksiään tutkittavasta ilmiöstä, minkä en kokenut mahdollistuvan yhtä hyvin esimerkiksi kyselylomakkeita käyttämällä. Keskeiseksi valintaperusteeksi haastattelulle aineistonkeruumenetelmänä nostetaankin se, että ihminen nähdään tutkimustilanteessa subjektina, merkityksiä luovana ja aktiivisena osapuolena (Hirsjärvi ym. 2009, 205). Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä on joustava, sillä haastattelutilanteissa aiheista on mahdollista keskustella avoimemmin, tarvittaessa täydentää ja selkiyttää omaa puhetta, kysymyksiä ja vastauksia sekä tutkijan että tutkittavan rooleissa. Haastattelun mahdollistama suora kielellinen vuorovaikutus tutkittavan kanssa luo mahdollisuuden tiedonhankinnan suuntaamiselle ja itseä koskevien asioiden esille tuomiselle vapaasti sekä mahdollisesti lomaketutkimusta motivoitummin (Hirsjärvi & Hurme 2011, 34–36).

Haastattelun tavoitteena on saada luotettavaa tietoa tutkimusongelmaan liittyviltä keskeisiltä alueilta, ja haastatteluaineiston pohjalta pyritään luotettavasti tekemään tutkittavaan ilmiöön liittyviä päätelmiä (Hirsjärvi & Hurme 2011, 43, 66). Ennen haastatteluiden toteutusta haastattelut tulee suunnitella. Valitsin haastattelutyypiksi teemahaastattelun, sillä sen avulla voidaan tutkia kaikkia yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita (ks. Hirsjärvi & Hurme 2011, 48). Teemahaastattelussa kysymysten muotoilu, järjestys ja laajuus voivat poiketa toisistaan eikä tutkijalla välttämättä ole valmiita kysymyksiä. Haastattelua ohjaavat ennalta päätetyt teema-alueet, jotka käydään läpi jokaisen haastateltavan kanssa. Eri asemissa tai työnkuviissa olevien henkilöiden kohdalla teemat voivat poiketa toisistaan. (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 29–30; Eskola & Suoranta 2008, 87–88; Hirsjärvi ym. 2009, 208.) Teemojen painotukset poikkesivat haastateltavien kohdalla hieman ja suunniteltua teemahaastattelurunkoa oli muokattava eri ammattiryhmille, opettajille ja koulunkäynninohjaajille, sopivaksi (ks. liite 2).

Teemojen valinta on merkittävässä asemassa siinä, millaista aineistoa haastatteluilla saadaan. Yleinen tapa muodostaa teemat intuition perusteella on siinä mielessä ongelmallinen, että haastattelurungosta voi muodostua vaillinainen ja tutkijan ennakkokäsityksiin pohjautuva. Ongelmia voi tulla myös analyysivaiheessa, jos teoreettisia kytkentöjä ei ole. (Eskola ym. 2018, 41.) Teemahaastattelurunkoa laatiessani muodostin aluksi haastattelua ohjaavia teemoja ja haastattelukysymyksiä intuition perusteella ja täydensin niitä aiheeseen liittyvän teorian ja kirjallisuuden avulla. Tämä tuki myös aineiston analyysivaihetta (ks. luku 4.4 *Tutkimusaineiston analysointi*), kun aineistolla oli olemassa kytkentöjä teoriaan. Käytettiin teemojen kehittämisessä sitten puhtaasti intuitiota, kirjallisuutta ja aikaisempia tutkimuksia kehittelyn apuna tai johdettiin teemat suoraan kirjallisuudesta, olennaista on tutkimusongelman muistaminen (Eskola ym. 2018, 41). Tämän pidin tutkimusta suunnitellessani ja toteuttaessani mielessä miettimällä teemoja tarkkaan ja erityisesti siltä kannalta, mitä kullakin teemalla olisi annettavaa tutkimukseni näkökulmasta.

Toteutin haastattelut yksilöhaastatteluina, sillä niiden kautta koin pääseväni lähimmäksi haastateltavia, joiden joukkoon lukeutui useamman ammattiryhmän edustajia. Yksilöhaastatteluilla turvasin haastateltaville myös mahdollisuuden vastata haluamallaan

tavalla, kun toiset haastateltavat eivät voineet ohjata kulloinkin vuorossa olleen haastateltavan puhetta. Myös Hirsjärvi ja Hurme (2011, 63) nostavat esille tämän ryhmähaastatteluihin liittyvän mahdollisen ryhmädynamiikan ja valtahierarkian vaikutuksen.

Kaikki haastattelut toteutettiin koululla ja neljä viidestä kyseisessä tutkimusluokassa. Yksi haastattelu toteutettiin oman luokkatilan ulkopuolella tilankäytöllisistä syistä johtuen. Sekä havainnoinnin että haastatteluiden toteuttaminen tutkimusluokassa tuki laadullisen tutkimuksen ominaispiirrettä, jonka mukaan tutkimus on kokonaisvaltaista tiedon hankintaa ja aineistonhankinta tapahtuu luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Koin, että koulu ja erityisesti oma luokkatila haastatteluympäristönä tuki haastateltavan ajatuksia ja kenties muistutti tuomaan esille asioita, jotka jossakin toisessa tilassa olisivat voineet jäädä sanomatta. Haastattelut etenivät luontevasti ja tuntuivat pikemminkin avoimilta keskustelutilaisuuksilta kuin varsinaisilta haastatteluilta. Anoin haastateltavien omalle kerronnalle runsaasti tilaa ja tarvittaessa täsmensin aihetta tarkentavin kysymyksin. Laadullisen haastattelun katsotaankin sisältävän kertomuksia, joissa tutkija kertomiselle tilaa antaen pyytää kertomuksia (Hyvärinen & Löyttyniemi 2009, 191). Haastatteluissa oli näin havaittavissa myös kerronnalliselle, narratiiviselle, haastattelulle ominaisia piirteitä.

Toteutin luokanopettajan haastattelun ensimmäisenä, joten se toimi samalla esihaastatteluna. Keskustelimme luokanopettajan kanssa haastattelun päätteeksi haastattelurungosta, ja hän totesi sen olevan kattava eikä kokenut itsellään olleen siihen lisättävää tai täydennettävää. Varmistaakseni haastattelurunkoni kattavuutta esitin täydennyskysymysmahdollisuuden jokaiselle haastateltavalle, jotta kenellekään ei olisi jäänyt sellainen olo, että jotakin olennaista olisi jäänyt sanomatta. Pääsääntöisesti haastattelurunko oli opettajille ja koulunkäynninohjaajille sama, mutta sen kolmatta osa-aluetta, yhteisopettamista, käsiteltiin koulunkäynninohjaajien kanssa yhteistoiminnan ja yhteistyön käsitteiden ja teemojen kautta (ks. liite 2).

Haastattelun alussa kartoitin taustatietona haastateltavan koulutus- ja työhistoriaa. Halusin tietää, olivatko haastateltavat saaneet koulutusta inklusiiviseen kasvatukseen, oppimisen tukemiseen, yhteisopettamiseen tai yhteistoimintaan liittyen sekä millaista

työkokemusta heillä oli erityisoppilaista. Haastattelut olivat kestoltaan vajaasta puolesta tunnista reiluun tuntiin. Alla olevaan taulukkoon 1 on koottu tiedot haastatteluiden kestoista.

Taulukko 1. Tutkimushaastatteluiden kestot

Haastateltava	Haastattelun kesto
Luokanopettaja	01:03:40
Erityisluokanopettaja	01:07:56
Koulunkäynninohjaaja 1	00:55:46
Koulunkäynninohjaaja 2	00:35:35
Koulunkäynninohjaaja 3	00:27:46
Yhteensä	04:10:43

Luokanopettaja on työskennellyt valmistumisestaan lähtien luokanopettajan tehtävissä. Lisäksi hän on kouluttautunut äidinkielen opettajaksi, minkä vuoksi hän on ottanut luokassa enemmän vastuuta äidinkielen opettamisesta ja työparina työskentelevä erityisluokanopettaja matematiikasta. Haastateltava kertoo saaneensa inklusiiviseen kasvatukseen, oppimisen tukemiseen ja yhteisopettamiseen liittyvää koulutusta osallistuttuaan yhteisopettajuutta käsittelevälle luennolle. Aiempaa työkokemusta yhteisopettajuudesta luokanopettajalla on parin vuoden verran. Erityisoppilaisiin liittyvästä työkokemuksestaan haastateltava mainitsee, että kyseisiä oppilaita on aina ollut hänen luokillaan lievempinä tapauksina, joita ei ole laitettu esimerkiksi pienryhmiin.

Erityisluokanopettaja on pohjakoulutukseltaan luokanopettaja. Erityisopettajan tutkinnon myötä hän on työskennellyt erityisluokanopettajana. Inklusiiviseen kasvatukseen, oppimisen tukemiseen ja yhteisopettamiseen liittyvästä koulutuksesta erityisluokanopettaja nostaa esille erityisopettajaopintonsa ja yhteisopettajuutta käsittelevän luennon. Haastateltava mainitsee, että käytännön työ opettajana on ollut erityisen tärkeä. Erityisluokanopettaja näkee haasteena, ettei inklusiivisen yhteisopettamisen toteuttamiseen ole mallia, vaan he ovat kollegan kanssa rakentaneet itse oman sabluunan sen mukaan, mikä parhaiten on sopinut heidän oppilasryhmäänsä. Erityisoppilaisiin liittyvästä työkokemuksestaan

haastateltava nostaa esille luokanopettajauransa alkupuolen sekä erityisluokanopettajana opetettavikseen saamansa haastavimmat ja vaikeimmin kehitysvammaiset oppilaat.

Koulunkäynninohjaaja 1 on työskennellyt ohjaajana yläkoulussa ennen alakouluun siirtymistä. Inklusiiviseen kasvatukseen, oppimisen tukemiseen tai yhteistoimintaan liittyen koulunkäynninohjaaja ei ole saanut erillistä koulutusta, mutta kertoo koulunkäynninohjaajan koulutuksen sisältäneen näitä osa-alueita. Haastateltava mainitsee ottaneensa itse selvää inklusiivisuudesta, minkä lisäksi hän korostaa luokan yhteisiä palaverieja sekä arjen kautta saadun oppimisen ja tiedon merkitystä työssään. Erityisoppilaisiin liittyvästä työkokemuksestaan koulunkäynninohjaaja nostaa esille työnsä yläkoulun puolella, kokemuksensa pienryhmä- ja pysäkkityöskentelystä sekä yhteistyön erityisopettajan kanssa.

Koulunkäynninohjaaja 2 on työskennellyt valmistumisestaan lähtien koulunkäynninohjaajan tehtävässä. Lisäksi hän on toiminut päiväkodissa liikuntakyvyttömiä lasten ohjaajana. Inklusiiviseen kasvatukseen, oppimisen tukemiseen tai yhteistoimintaan liittyen haastateltava ei ole saanut erillistä koulutusta. Koulunkäynninohjaaja korostaa pitkän työuransa merkitystä käytännön työn opettajana, sillä hän on työskennellyt koko työuransa erityisluokassa erityislasten ohjaajana yhteistyössä erityisopettajan kanssa.

Koulunkäynninohjaaja 3 työskentelee luokan kahdesta muusta koulunkäynninohjaajasta poiketen henkilökohtaisena avustajana. Inklusiiviseen kasvatukseen, oppimisen tukemiseen tai yhteistoimintaan liittyen koulunkäynninohjaaja ei ole saanut erillistä koulutusta. Erityisoppilaisiin liittyvästä työkokemuksestaan haastateltava mainitsee valmentavalla luokalla kehitysvammaisten nuorten parissa suorittamansa harjoittelun.

4.4 Tutkimusaineiston analysointi

Tutkimusaineiston analysointi edellyttää tutkimusaineiston jäsentämistä analysoitavaan muotoon. On mietittävä, miten laadullinen tutkimusaineisto saadaan hallittavaan ja prosessoitavaan muotoon analyysia varten (Mäkelä 1998, 53). Nauhoitin tutkimushaastattelut, joten ne tuli ensimmäiseksi litteroida kirjoitettuun muotoon. Litteroinnin sopiva tarkkuus määräytyy tutkimusongelman ja metodisen lähestymistavan mukaan (Ruusuvaori

2010, 424). Litteroin haastattelut sanatarkasti ja vuorovaikutustilanteiden osalta huomioon kohdat, jotka tukivat haastateltavan puhetta tai näkökulmaa käsiteltyyn asiaan. Huomioin ja merkitsin litteroidussa tekstissä muutamiin kohtiin esimerkiksi tilanteita, joissa haastateltavan puhe oli selkeästi innostunutta tai asiayhteyksiä, joiden kohdalla haastateltava nauroi. Sen sijaan tauot, yskähdykset tai muut vastaavat tilanteet jätin litteroinnin ulkopuolelle, sillä niillä ei ollut merkitystä tutkimuksen kannalta. Mikäli siis tutkijan kiinnostus kohdistuu haastattelun asiasisältöihin, ei täysin yksityiskohtainen, kuten puhumisen tavan ja sävyn sekä taukojen, litterointi ole tarpeen (Ruusuvuori 2010, 424–425).

Itsessään litterointivaihe osoittautui runsaasti aikaa vieneeksi työvaiheeksi ja saadessani litterointiprosessin valmiiksi, oli ensimmäisen haastatteluaineiston litteroinnista vierähtänyt useampi viikko. Haastattelutilanteista mieleeni oli jäänyt se, että haastateltavien puheissa oli yhtäläisyyksiä ja haastattelut tukivat toisiaan, vaikka esitin haastattelukysymykset haastateltaville kulloiseenkin haastattelutilanteeseen sopivalla hetkellä kysymyksien järjestystä vaihdellen. Havaitsin saavuttaneeni tutkimusaineistollani niin sanotun saturatiopisteen (ks. Hirsjärvi & Hurme 2011, 60; Tuomi & Sarajärvi 2018, 99), jonka mukaan henkilöitä haastatellaan, kunnes uudet haastateltavat eivät anna tutkimuksen kannalta olennaisesti uutta tietoa, vaan aineisto alkaa toistaa itseään.

Aloitin aineiston analysoinnin lukemalla litteroidut haastattelut läpi. Näin sain litterointivaiheen jälkeen palauteltua aineiston sisällön kokonaisuudessaan mieleeni ja tutustuttua aineistoon sen uudessa kirjoitetussa muodossa. Tutkijan onkin tärkeä tuntea aineistonsa täysin (Eskola & Suoranta 2008, 151). Analyysin tekeminen litteroidusta aineistosta on laadullisessa haastattelututkimuksessa yleistä, sillä kokonaisuuksien hahmottaminen nauhoitettua puhetta kuuntelemalla on vaikeaa (Ruusuvuori 2010, 427). Tutkijalta vaaditaan analyysiin liittyvää osaamista jo aineistonkeruuvaiheessa, sillä jo aineistoa koottaessa on luontevaa tehdä alustavaa tulkintaa (Hakala 2018, 20). Kyseisessä vaiheessa tein huomion siitä, kuinka aineistonkeruu ja analyysivaihe kietoutuvat tiiviisti yhteen. Myös Silverman (2005) puhuu aineiston keräämisen ja käsittelyn vahvasta yhteydestä toisiinsa laadullisessa tutkimuksessa.

Ennen varsinaista analyysia aineistoon on tutustuttava, sitä on järjestettävä ja luokiteltava. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 10). Koska kyseessä oli teemahaastatteluaineisto, järjestin aineiston teemoittain (ks. Eskola 2018, 219). Haastatteluaineistoa lukiesani tiivistin tekstikappaleiden marginaaleihin yksinkertaisin käsittein kulloinkin kyseessä olleen tekstikappaleen sisällön. Aloitin tutkimusaineiston analysoinnin luokanopettajan haastattelusta. Luin aineistoa hitaasti läpi ja merkitsin marginaaliin jokaisen kappaleen tiivistävät käsitteet. Kun tutkimustehtävän kannalta oleelliset aineistokohdat valitaan, merkitään ja nimetään, voidaan käyttää koodaamisen käsitettä (Eriksson & Koininen 2014, 35; Jolanki & Karhunen 2010, 399). Seuraavan haastatteluaineiston, koulunkäynninohjaaja 1 haastattelun, kohdalla huomasin, että samat koodit sopivat tähänkin aineistoon ja lisäsin joukkoon myös muutaman lisäkoodin. Sama toistui erityisluokanopettajan ja kahden muun koulunkäynninohjaajan haastatteluaineiston kohdalla. Viimeisessä haastatteluaineistossa lisäkoodeja ei enää ilmennyt. Käytin koodaamisessa apuna myös teemahaastattelurunkoa.

Tutkijana on muistettava, että koodaus on jo aineiston tulkintaa, sillä koodit ovat tutkijan jollakin perusteella valitsemia ja nimeämiä tekstikatkelmia (Jolanki & Karhunen 2010, 399). Tutkija tekee tulkintoja siitä, mikä aineistossa on oleellista ja katsoo aineistoa tietystä näkökulmasta (Mason 2002). Hyvän tieteellisen tavan mukaista on pyrkiä mahdollisimman hyvään läpinäkyvyyteen aineistosta tehdyissä tulkinnoissa (Ruusuvuori 2010, 428). Analyyttinen läpinäkyvyys ja tulkintojen vahva perustuminen aineistoon parantavat laadullisen tutkimuksen validiteettia (Nikander 2010, 433). Lopuksi koodasin haastattelut uudelleen varmistaakseni, että ensimmäinen koodauskerta oli onnistunut ja etten ollut jättänyt aineistosta jotakin olennaista huomiotta. Varmistin näin, että olin edelleen yksimielinen muodostamiini koodeihin ja niistä tekemiini tulkintoihin.

Etnografisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti tärkeä osa tutkimuksen aineistonkeruuta on havainnointiin perustuva kenttätö (Huttunen 2010, 58). Koodasin havainnointipäivien teemojen mukaisesti taulukoidun havainnointiaineiston litteroidun haastatteluaineiston tavoin ja huomasin, että haastatteluaineiston koodit sopivat tähänkin aineistoon. Tässä tutkimuksessa analyysi keskittyi siten haastateltujen puheen sisältöihin ja niistä tehtyihin tulkintoihin sekä havainnointiaineiston tarkasteluun. Huttusen (2010) mukaan

havainnointiaineisto tekee etnografiasta etnografiaa, kun havaintoja rikastetaan ja syvennetään haastatteluilla sekä luetaan aineistoja ristiin. On tärkeää kontekstoida aineistot keskenään. (Huttunen 2010, 43.) Haastattelun luenta on etnografista, kun tulkintaa peilataan haastattelutilanteen ulkopuoliseen sosiaaliseen kontekstiin (Tolonen & Palmu 2007, 111).

Aineisto sinällään tarjoaa harvoin vastauksia tutkimusongelmaan. Aineistoon tutustumisen ja sen luokittelun myötä muodostetaan analyysikysymykset, joita aineistolle esitetään ja jotka puolestaan tarjoavat vastauksia varsinaiseen tutkimusongelmaan. (Ruusuvuori ym. 2010, 13.) Analysoin tutkimusaineistoni temaattisella analyysillä, jossa Braunin ja Clarken (2006) mukaan aineistoa ensin yhdistelemällä, pelkistämällä, potentiaalisiin teemoihin järjestämällä, temaattisen kartan laatimalla sekä lopulta teemat määrittelemällä ja nimeämällä liikuin kohti käsitteellisempää näkemystä ja teoriaa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Tosin puhtaaseen aineistolähtöiseen analyysiin voidaan kohdistaa myös kritiikkiä, sillä teoreettiset käsitteet koskettavat jollakin tapaa aineistolähtöistäkin analyysia, sillä jo aineiston keräysvaihe sisältää tutkijan tekemiä teoreettisia valintoja (Ruusuvuori ym. 2010, 19–20).

Tarkastelin muodostamiani koodeja ja huomasin niiden jakautuvan kolmeen laajempaan teemaan: *inkluisioon ja inklusiiviseen ilmapiiriin, oppimisen moniulotteisuuteen sekä yhteisopettamiseen ja yhteistoimintaan*. Aineiston analysoinnin lähtökohtana onkin kehittää kerätystä aineistosta käsitteellisesti mielekkäitä ydinteemoja eli käsitteellistys nousee esiin hankitusta aineistosta (Kiviniemi 2018, 83). Ryhmittelin muodostamani koodit näiden teemojen alle käyttämällä jaottelussa apuna värejä, jotta aineistosta hahmottuisi helpommin mitä teemaa kukin koodi kuvasi. Tällainen analyysiyksiköiden ryhmittely määriteltyihin kategorioihin on laadulliselle tutkimukselle ominainen operaatio (Mäkelä 1998, 54). Aineiston analyysissa yhdistyvät analyysi ja synteesi. Aineisto hajotetaan käsitteellisiksi osiksi analyttisen prosessin avulla ja näin saadut osat kootaan synteessin avulla tieteellisiksi johtopäätöksiksi. (Grönfors 1982, 145.)

Laadin muodostuneista teemoista taulukon 2, johon sijoitin aineistosta nousseet koodit. Taulukon avulla hahmottuu koodien sijoittuminen eri kategorioihin ja visualisoituu kokonaisaineisto tiivistetyimmässä muodossa.

Taulukko 2. Tutkimusaineiston teemoittelu ja koodien ryhmittely teemoihin

<u>INKLUSIIVINEN TOIMINTAKULTTUURI</u>		
INKLUUSIO, INKLUSIIVINEN ILMAPIIRI	OPPIMISEN MONIULOTTEISUUS	YHTEISOPETTAMINEN, YHTEISTOIMINTA
asenteet	oppimisympäristön tilaratkaisut	suunnittelu
resurssit	opetusmateriaalit ja -välineet	sitoutuminen
arkikäytänteet	opetusmenetelmät, eriyttäminen	työvälineet, työskentelytavat
rutiinit	oppimisen tukeminen, kolmiportainen tuki	tiimi
strukturi		yhteistyökyky, kemia
		tuki
		välittäminen, sydän
		ammattitaito

Aineiston analysoinnin kautta muodostuneet tutkimusta ohjaavat keskeiset käsitteet (*inkluisio ja inklusiivinen ilmapiiri, oppimisen moniulotteisuus sekä yhteisopettaminen ja yhteistoiminta*) toimivat tutkimusasetelmaa eteenpäin vievinä käsitteinä ja kategorioina sekä muotoutuivat tutkimuksen teoriataustan keskeisiksi käsitteiksi tutkimuksen yläkäsitteenä toimivan inklusiivisen toimintakulttuurin alle. Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruu ja sen käsittely kietoutuvat tiiviisti toisiinsa ja koska laadullinen analyysi on yksilöllistä, on tärkeää, että lukijalle annetaan tarkka kuva raportoituihin tuloksiin johtaneista operaatioista (Mäkelä 1998, 45, 59). Analyysiprosessin edetessä havaitsin Ruusuvooren (2010, 11) mukaisesti, että vaikka luokittelu, analysointi ja tulkinta liittyvät vahvasti toisiinsa, ovat ne myös erilaisia osatehtäviä tutkimuksessa. Aineistonkeruu ja teorian kehittämisen vuorovaikutteisuus ovat luonteva osa tutkimuksen etenemistä, ja teoreettisten ydinkategorioiden löytäminen toimii kehittymässä olevaa teoriaa pelkistävänä ja jäsentävänä tekijänä (Kiviniemi 2018, 78). Teemoittelu vaatii teorian ja empirian vuorovaikutusta, mikä tutkimustekstissä näkyy niiden toisiinsa lomittumisena (Eskola & Suoranta 2008, 175). Nostin teemat esiin aineistosta ja etsin niille selitystä ja vahvistusta

teoriasta, minkä pohjalta tutkimuksen teoreettinen viitekehys muokkaantui lopulliseen muotoonsa.

4.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimusprosessin alusta aina tutkimustulosten julkaisemiseen asti tutkijan on pohdittava kriittisesti niin omaa toimintaansa tutkijana kuin yleisesti tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Ennen tutkimuksen toteuttamista olin alustavasti yhteydessä tutkimuskohteseen ja tiedustelin mahdollisuuttani aineistonhankinnalle kyseisessä luokassa. Näin toimimalla arvelin välttäväni tilanteen, että jo sivistystoimelta tutkimusluvan saatua en olisikaan saanut tutkimusluokan opettajilta suostumusta ja olisin hankkinut sivistystoimen luvan turhaan. Opettajien myönteisen vastauksen jälkeen hankin tutkimusluvan sivistystoimenjohtajalta. Sivistystoimen osalta lupa-asiat hoituivat nopeasti, sillä kyseistä kehittämishanketta varten sivistystoimelta oli jo hankittu tutkimuslupa Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan toimesta. Lähetin sivistystoimelle tutkimusluvan täydennyspyynnön (ks. liite 3), sillä jo hankitussa tutkimusluvassa ei ollut erikseen mainintaa mahdollisista opinnäytetöistä. Sen myötä lupa-asiat tulivat sivistystoimen osalta kuntoon. Rehtorille, luokan opettajille, koulunkäynninohjaajille, oppilaille ja heidän vanhemmilleen osoitetut infokirjeet ja suostumuslomakkeet (ks. liitteet 4, 5, 6 ja 7) toimitin sovitusti luokan opettajille sähköpostitse, ja he toimittivat ne eteenpäin. Sovimme, että aloittaessani aineistonkeruun lupapaperit olisivat valmiina allekirjoitettuina odottamassa.

Infokirjeissä kerroin ja kuvasin tutkimuksen aiheen ja tavoitteet, aineistonhankinnan toteutuksen, tutkittavien roolin, aineiston käyttötarkoituksen sekä anonymiteettiin ja tutkimuksesta kieltäytymiseen liittyvät asiat. Tämä on olennainen osa tutkittavien informointia, jonka mukaan havainnointiin tai haastatteluun perustuvissa tutkimuksissa tutkittaville on kuvattava tutkimuksen aihe ja kerrottava, mitä tutkimukseen osallistuminen konkreettisesti tarkoittaa eli aineistonkeruun konkreettinen toteutustapa ja ajankulu, aineiston käyttötarkoitus, osallistumisen vapaaehtoisuus ja tutkijan yhteystiedot (TENK 2009, 5–6). Kirjeiden lopusta löytyivät sekä omat että tutkielman ohjaajan yhteystiedot.

Luottamuksellisen suhteen rakentaminen tutkijan ja tutkittavien välille on tärkeää, mikä näkyy haastattelun tarkoituksesta totuudenmukaisesti kertomisena, saatujen tietojen luottamuksellisina pitämisenä sekä anonymiteetin suojaamisena (Ruusuvuori & Tiittula 2009, 41). Infokirjeiden mukana olivat eri osapuolille suunnatut suostumuslomake-nimiset tutkimusluvut, jotka sain allekirjoitettuna takaisin tutustumispäivänä. Tutustumispäivä mahdollisti myös sen, että sain rauhassa käydä tutkimusluvut läpi ja varmistaa aineistonkeruun kohdentamisen seuraavana päivänä alkanutta aineistohankintaa varten. Tutkimuslupien osalta kävi hyvin, sillä kukaan ei kieltäytynyt tutkimukseen osallistumisesta.

Tiedotin tutkimuksesta oppilaita ja heidän huoltajiaan infokirjeillä, sillä niiden kautta huoltajat saivat tietää toiminnastani luokassa. Näin koin välttäväni mahdolliset havainnointijaksooni liittyvät eettiset ongelmat. Vanhemmille onkin hyvä lähettää vähintään tiedote tutkimuksesta (Aarnos 2018, 175). Opettajat välittivät oppilaille ja heidän huoltajilleen suunnatut infokirjeet ja suostumuslomakkeet oppilaiden mukana koteihin ja kodeista suostumuslomakkeet tulivat allekirjoitettuna oppilaiden mukana takaisin kouluun. Vaikka oppilaat eivät varsinaisena tutkimuskohteena olleet, sain tutkimuslupien kautta niin sanotusti hyväksynnän tutkimukselleni myös kotien osalta, sillä olin mukana oppilaiden arjessa usean koulupäivän ajan.

Tutkittavilla on oikeus kieltäytyä tai vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa (Kuula 2013, 107). Tämän toin esille suostumuslomakkeissa kertomalla, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, ja että tutkimuksesta voi vetäytyä niin halutessaan milloin tahansa. Tällä painotin ihmistieteisiin luettavien tutkimusalojen eettistä periaatetta, jonka mukaan tutkimukseen osallistumisen tulee olla vapaaehtoista ja perustua riittävään tietoon (TENK 2009, 4). Vanhempien suostumuslomakkeessa korostin, että vaikka tutkimustietoa kerätään opetuksen yhteydessä, ei tutkimuksesta kieltäytyminen tarkoita koulun opetuksesta kieltäytymistä eli tutkimusprosessista vetäytymisellä ei ole vaikutusta lapsen opetukseen tai koulunkäyntiin. Osallistuminen ei kuitenkaan saa häiritä lapsen koulunkäyntiä ja tutkimusprosessin ajan on huolehdittava lapsiystävällisyydestä ja etiikasta (Aarnos 2018, 175). Lopulta oppilaan vetäytyminen tutkimuksesta ei olisi

vaikuttanut tutkimuksen toteuttamiseen, sillä oppilaat eivät varsinaisesti olleet tutkimuskohteena, vaan tältä osin lupa-asiat perustuivat tutkimuksen eettisyyteen.

Infokirjeissä lupasin, ettei tutkimuksessa tuoda esille koulun, opettajien ja oppilaiden nimiä tai muita tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa. Painotin, että kaikki tällainen tieto käsitellään luottamuksellisesti ja henkilökohtaiset tiedot jäävät tutkijan ja opettajien haltuun eikä niitä julkaista. Kerroin myös, että mahdollisia aineistonhankinnan yhteydessä otettuja kuvia voidaan esittää tutkimustulosten esittämisen yhteydessä, mutta niitä ei kopioida tai luovuteta eteenpäin. Anonymiteetin säilyttämisen vahvistamiseksi lähetin luvussa 4.3 *Tutkimuskohde, aineistonhankinta ja tutkimushenkilöt* esittelemäni tutkimushenkilökuvaukset koeluettaviksi ja kommentoitaviksi haastateltaville ja sain heiltä suostumuksen henkilökuvausten julkaisemiseen sellaisina kuin ne kyseisessä luvussa on esitetty. Näin toimimalla koin huomioivani tekijät, jotka voisivat loukata haastateltujen anonymiteettiä. Käytän tutkittavista tutkimusraportissani heidän koulutuksensa mukaisia lyhenteitä (LO, ELO, KKO) ja lisäksi numeroin koulunkäynnin ohjaajat (KKO1, KKO2, KKO3), jotta heidän puheensa erottuvat toisistaan tulosluvussa. Havainnointipäivät olen identifioinut tunnistettavuuden minimoimiseksi päivämäärien sijaan numeroin 1-8. Näin toimimalla turvasin tutkimukseen osallistuvien yksityisyyden suojan, joka tutkimuseettisesti on tärkeä tutkimuksen toteuttamisen periaate (TENK 2009, 8).

Tutkimusaineiston hankkiminen useamman tutkimusmetodin yhdistämällä (haastattelut, havainnointi ja kuvamateriaali) lisäsi myös tutkimuksen luotettavuutta, kun tutkimus tuloksineen ei perustunut ainoastaan yhteen tutkimusta varten hankittuun aineistoon. Denzin (1978) puhuu tästä aineistotriangulaation käsitteen kautta. Triangulaation avulla tutkija voi syventää ymmärrystään tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Aineistotriangulaation ohella erilaisia triangulaatiotyypppejä ovat menetelmätriangulaatio, teoriatriangulaatio ja tutkijatriangulaatio. (Denzin 1978.) Triangulaation käyttö on perusteltua sillä, ettei yksittäisellä tutkimusmenetelmällä välttämättä saada kattavaa kuvaa tutkimuskohteesta (Eskola & Suoranta 2008, 68).

Luotettavuuden osalta tulee pohtia analyysin systemaattisuuden ja tulkinnan luotettavuutta (Ruusuvuori ym. 2010, 27). Tutkimuksen luotettavuutta vahvistaakseni olen kuvannut tarkkaan tutkimuksen toteuttamisen tutkimuslupien hankinnasta tulosten raportointiin asti. Analyysivaiheessa olen pohtinut aineistojen ja niistä tehtyjen tulkintojen suhdetta sekä pyrkinyt kuvaamaan aineiston analysointivaiheen tarkasti. Johdonmukaisuus on tärkeää tutkimuksen reliabiliteetin eli luotettavuuden osoittamisessa (Ronkainen ym. 2011, 131). Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta lisäävät tulosluvussa esitetyt suorat aineistolainaukset. Pyrin kuvaamaan aineistosta esiin nousseen sellaisena kuin se aineistossa on esitetty liittämättä siihen omia ajatuksiani tai tulkintojani. Lisäksi huolehdin, ettei tutkimusaineisto sisällä tunnistetietoja. Tutkijana tulee kuitenkin tiedostaa, että myös etnografiseen tutkimukseen kohdistuu kritiikkiä esimerkiksi sen suhteen, mitä tutkija kentällä ollessaan näkee ja kuulee sekä miten hän näkemäänsä ja kuulemaansa tulkitsee. Lähteitä valitessani olen tarkastellut kriittisesti niiden soveltuvuutta tieteelliseen tutkimukseen ja pyrkinyt löytämään tuoreita lähteitä kotimaisesta ja kansainvälisestä kirjallisuudesta. Käyttämäni lähteet olen merkannut asianmukaisella tavalla.

Tutkimusta tehdessäni tiedostin sen tosiasian, että jo litterointivaiheessa tulkinta on läsnä, sillä litterointikin on aina tulkintaa (ks. Ruusuvuori 2010, 428). Siksi aineiston käytön yksinoikeuden säilyttämistä yhdellä tutkijalla voidaan pitää myös tieteen etiikan vastaisena (Emt. 428). Etiikan näkökulmasta koin tärkeänä tutkimusaineistoni mahdollisen myöhemmän jatkokäytön liittyen *Tuetaan yhdessä! Monialainen ja digitaalinen yhteistyö oppimisen tukena* -kehittämishankkeeseen. Huomioin tämän jo tutkimuslupia hankkiesani kertomalla infokirjeissä, että tutkielman aineistoa voidaan myöhemmin hyödyntää kyseisessä kehittämishankkeessa ja tutkimukseni voidaan liittää yhdeksi tuotokseksi hankkeeseen.

5 INKLUSIIVISEN LUOKAN KÄYTÄNTEET – AVAIMIA TOIMIVAAN INKLUSIIVISEEN TOIMINTAKULTTUURIIN

Tutkimukseni tulokset koostuvat luokanopettajan, erityisluokanopettajan ja kolmen koulunkäynninohjaajan haastatteluiden pohjalta tekemistäni tulkinnoista sekä havainnointijakson aikana tutkimuskohteessa tekemistäni havainnoista. Alaluvussa 5.1 kuvaan inklusion ja inklusiivisen ilmapiirin taustatekijöitä, opettajien ja koulunkäynninohjaajien inklusiolle antamia merkityksiä sekä luokan arkikäytänteitä. Alaluvussa 5.2 tarkastelen oppimisen moniulotteisuutta inklusiivisessa luokassa oppimisympäristön, opetusmateriaalien, -välineiden ja -menetelmien sekä oppimisen tuen näkökulmista. Alaluku 5.3 keskittyy yhteisopettamiseen ja yhteistoimintaan osana inklusiivista toimintakulttuuria. Luvuissa painottuvat haastateltavien toimiviksi havaitsemat ja kokemat toimintamallit, ratkaisut ja tukimenetelmät sekä tekemäni havainnot. Tarkastelen tutkimustuloksia toimintakulttuurisesta näkökulmasta, mikä korostuu vielä pohdintaluvussa. Koska tutkimustuloksista löytyi yhtäläisyyttä *Inklusion indekseihin* ja *Inklusiivisen opettajan profiiliin*, peilaan tuloksiani hieman myös niihin.

Käytän suoria aineistolainauksia kuvaamaan ja antamaan esimerkkejä luokan käytänteistä. Niiden kautta lukija saa mahdollisimman todenmukaisen kuvan luokan toimintatavoista, käytänteistä ja toimintakulttuurista toimintamalleineen, asenteineen, tietoineen ja taitoineen. Käytän aineistolainauksien lopussa lyhenteitä viittaamaan siihen, kenen haastateltavan puheesta on kyse. Lyhenteet ovat: luokanopettaja (LO), erityisluokanopettaja (ELO), koulunkäynninohjaajat (KKO1, KKO2, KKO3). Aineistolainaukset havainnointiaineistosta olen identifioinut havainnointipäivän mukaisesti havainnointipäiviksi 1-8.

5.1 Inklusio ja inklusiivinen ilmapiiri

Asenteet ja resurssit ratkaisevat

Inklusio, inklusiivisen ilmapiirin luominen luokkaan ja sen toteutuminen käytännössä pohjautuvat haastatteluiden mukaan ennen kaikkea asenteeseen, myönteiseen suhtautumiseen erilaisuutta kohtaan sekä erilaisuuden hyväksymiseen osana päivittäistä

toimintakulttuuria. Opettajien haastatteluissa korostuivat samansuuntaiset ajatukset inklusiosta, siihen pyrkimisestä ja sen toteuttamisesta käytännössä. Inklusiivisuus näyttyi jatkuvana tasa-arvoisena yhdessäolona, toisten hyväksymisenä ja erilaisuuden näkemisenä rikkautena yhdessä toimittaessa ja työskenneltäessä. Erityisluokanopettaja korosti lisäksi koulun merkittävää roolia, kun inklusiota aletaan tarkastella kasvatuksellisen näkökulman ohella yhteiskunnallisesta viitekehyksestä. Onnistuessaan inklusion nähtiin antavan oppilaille monipuolisia ja arvokkaita eväitä elämää varten.

[...] me ollaan koko ajan tässä samojen seinien sisällä ja samassa tilassa, että ei niin, että ollaan vaikkapa vaan joskus. [...] meidän mielestä tämä on sitä inklusiivista, että tehään sitä joka päivä ja koko kouluajan, että olemme kaikki tässä yhdessä. (LO)

[...] jokaisella lapsella ja nuorella, olipa oppimisen taso tai kehityksen ikä tai vamma tai mikä tahansa juttu, niin ei saa olla este sille, etteikö vois olla yks meistä. [...] tää juttu lähtee täältä koulun tasolta. Jos me täällä kasvatetaan lapsia, nuoria siihen, että meitä ei lokeroida, totutellaan olemaan yhdessä ja jokainen voi oppia omalla tasollaan niin se myös helpottaa vaikeimmin kehitysvammasten sopeutumista koulun ulkopuolelle. Koska meidän täällä koulussa kasvatetaan nimenomaan elämää varten, ei tätä koulua varten. (ELO)

Myös koulunkäynninohjaajien mukaan inklusiota ja inklusiivisuutta määrittävät tasa-arvo, tasavertaisuus ja se, että yhdessä olemalla jokainen voi oppia toiselta jotakin. Koulunkäynninohjaajat näkivät inklusiivisuuden luokassa ennen kaikkea rikkautena oppilaiden tyytyväisyyden ja ilon kautta.

[...] semmonen tasa-arvo. Kaikki oppilaat on samassa tilassa ja kaikki on tasavertaisia. [...] Toiset oppii ja toiset harjoittelee [...] ja kaikki puhalttaa yhteen hiileen ja on ryhmäytyneitä ja asiat hoituvat. Lapsista näkkee, että ne on tyytyväisiä ja ilosia. (KKO1)

Inkluusio vaatii toteutuakseen ja onnistuakseen jatkuvaa ja hyväksyvää yhdessäoloa erilaisten ihmisten kanssa ketään lokeroimatta tai pois rajaamatta. Myös Lakkalan ja Thunebergin (2012) mukaan inklusioon pyrkivän opetuksen päämääräksi nousee oppilaan osallisuus omassa oppimisyhteisössä. Mikäli koulu ei kykene huolehtimaan oppilaiden osallistumismahdollisuuksista opetukseen ja yhteisön toimintaan, se voi samanarvoisuuden sijaan edistää oppilaiden sosiaalista eriarvoisuutta. (Lakkala & Thuneberg 2012, 12, 27.)

Luokan aikuiset tekivät tärkeää työtä sulauttaessaan erilaisia oppilaita toimimaan toistensa kanssa, mikä näyttäytyy keskeisenä lähtökohtana inklusion toimimiselle käytännössä. Ohjaavana ajatuksena yhdessä olemiselle ja tekemiselle luokassa on se, että jokainen voi oppia toiselta jotakin – oli kyse sitten oppimisen tukea tarvitsemattomasta kuin tuen eri portailta olevista oppilaista. Tämä on nähtävillä seuraavassa luokanopettajan haastattelusta peräisin olevassa aineistolainauksessa:

Yleisen tuen lapsilla on varmasti paljon opittavaa näistä erityisistä lapsista ja samaten toisinpäin, koska tää [maailma] on täynnä erilaisuutta. (LO)

Inklusion ja inklusiivisen ilmapiirin lähtökohtana vaikuttaisi olevan ajatus siitä, miten luokassa työskentelevät aikuiset, opettajat ja ohjaajat, mieltävät inklusion ja inklusiivisuuden sekä millaisen merkityksen he sille antavat. Opettajan inklusiivisella orientaatiolla on oppimista ja osallistumista vahvistava merkitys (Murto 2001, 45). Viihtyisän koulun ilmapiiri rakentuu myönteisyydestä, kunnioituksesta ja toisen arvostuksesta (Sigfrids 2009, 109). Se, mitä yhteisössä pidetään tavallisena, arvokkaana ja normina, ratkaisee suhtautumisen erilaisuuteen. Kaksi keskeistä periaatetta suvaitsevaisuuden tarkasteluun ovat tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus. (Räsänen 2005, 92, 94.) Tutkimusluokan opettajien ja ohjaajien näkemyksistä suhteessa erilaisuuteen onkin havaittavissa asenteiden osalta yhtäläisyyttä *Inklusiivisen opettajan profiilin* ensimmäiseen arvoon eli *oppijoiden moninaisuuden arvostamiseen* (ks. European Agency for Development in Special Needs Education 2012). Kaikkia oppilaita pidettiin luokassa tasa-arvoisina ja osallisina heidän moninaisuuttaan arvostaen.

Oman asennoitumisen ohella haastatteluissa korostui inklusion kasvattava merkitys nyky-yhteiskunnassa. Luokanopettaja toi tämän esille luontevasta kasvuprosessista puheessaan. Koulunkäynninohjaaja puolestaan viittasi samaan teemaan suvaitsevaisuuteen kasvamisen kautta.

Valtava rikkaus se, että tässä luontevasti lapset oppii tämmöseen erilaisuuteen. [...] pienestä pitäen luontevasti opitaan toimimaan yhdessä. (LO)

Vaikka inklusio ja inklusiivisen ilmapiirin luominen luokkaan näyttäisi pohjimmiltaan olevan lähtöisin luokan aikuisten asenteista, ei tutkimusaineiston perusteella heidän myönteinen asenteensa ja suhtautumisensa erilaisuutta kohtaan riitä. Luokan arjen ja syvemmin toimintakulttuurin kehittyminen erilaisuutta arvostavaksi on lähtöisin myös oppilaista itsestään, heidän näkemyksistään ja asenteistaan suhteessa erilaisuuteen. Alkuopetusikäisten oppilaiden kyseessä ollessa vaatii erilaisuutta arvostavan luokkakulttuurin luominen opettajien mukaan paljon käytännön työtä, aikaa ja vaivannäköä myös tiedollisten oppimistavoitteiden ulkopuolella olevien käytännön asioiden, kuten erilaisuuden ja sääntöjen, opettamiseen ja opetteluun. Tässä korostuvat opettajien mukaan onnistuneen ryhmäyttämisen ja toimivan yhdessäolon teemat.

[...] ei voia alkaa tämmösiä tiedollisia tavoitteita toteuttaan mitä oltiin suunniteltu, vaan lähettiin satsaamaan siihen ryhmäyttämiseen ja toisten kanssa olemiseen ja siihen, että koulun säännöt tulee tutuksi ja niitä vähitellen aletaan noudattamaan. [...] jotta me pystytään toimimaan niin kaikkien lasten on hyväksyttävä toisensa ko sitä erilaisuutta tosiaan piisaa. [...]
Erilaisuus tuoda sellaiseksi luontevaksi suhtautumistavaksi. (LO)

Ollaan nähty tosi paljon vaivaa, että ollaan ryhmäytetty tätä porukkaa. Nähtiin keskimäärästä enemmän vaivaa, se oli meidän tietonen veto. Jätettiin kirjaimia ja numeroita ja kaikkea muuta vähemmälle, että saatat tästä porukasta yhtenäinen. (ELO)

Luokanopettajan mukaan syksyllä aloitettu erilaisuuden konkreettinen ja syvälinen yhteinen käsittely sekä yhdessäolo ovat edesauttaneet erilaisuuden ymmärtämistä ja siihen suhtautumista oppilaiden keskuudessa:

Puhuttiin syksyllä paljon erilaisuudesta ja havainnoitiin sitä meidän oman luokan kesken, että mimmosta kaikkea erilaisuutta meillä täällä on [...] ollaan korostettu, katottu ja ihmetelty, että mitäs meissä on erilaista ja vaikka onkin niin ei kukkaan oo sen kummempi ja jos joku ei pysty jotain tekemään niin autetaan sitä [...] monet kerrat ollaan aina palattu erilaisuuteen. (LO)

Yksi koulunkäynninohjaajista kertoi, että kuluneen lukuvuoden aikana oli ollut vain kaksi kertaa tilanne, jossa joku oli esimerkiksi tullut opettajille kertomaan, että välitunnilla oli tapahtunut jotakin. Koulunkäynninohjaajien mukaan oppilaiden myönteiset keskinäiset suhteet ja suhtautumistavat toisiinsa ovat muotoutuneet opettajien käytännön kasvatus työn tuloksena ja niistä viestivät oppilaiden keskinäinen empatia, hyväksyntä ja auttamisen halu.

Näillä on empatiat ja sympatiat toisten puolella. [...] empatia ja auttamisen halu. [...] Kaikki oppii omaan tahtiin ja lapsille kehittyy automaattisesti semmonen hyväksyntä. Ne ei pidä jotenkin kummajaisena vähän erilaisempaa ihmistä, se on ehkä se tärkein kasvatus. (KKOI)

Oppilaiden myönteiset keskinäiset suhtautumistavat ja toisiinsa kohdistama auttamisen halu olivat luokassa myös havaittavissa konkreettisten oppimistilanteissa tapahtuvan auttamisen sekä luokkatilanteiden ulkopuolisten hyvien tekojen ja avun tarjoamisen kautta:

”Kato, tiiäks miten tehään?” ”Tee sillee, että...” [...] Oppilailla yhteistä tehtävien ratkaisemista: ”Kato, kato, mulla tuli tämmönen.” ”Se ei ole `si` ku se on `sii`.” ”Et voi sitä sieltä valita ku se on jo kakkonen, nämä kuuluu ykköseen.” ”Pitääkö tää värittää?” ”Hmm... no sun pitää miettiä.” (Havainnointipäivä 3)

Oppilaan paita on sotkeentunut ulkona. Kaksi luokan tyttöä auttavat ja pesevät paidan helmaa vesipaperilla. (Havainnointipäivä 3)

Avun pyytämisen ja sen antamisen kulttuuri on osa oppilaiden välistä yhteistyötä. Koulun toimintakulttuurin tuleekin kannustaa yhteistoimintaan. Oppilaiden keskinäiset avun pyytämisen ja antamisen strategiat ovat tärkeitä myös siksi, että niiden kautta oppilaat oppivat tunnistamaan omia ja toistensa vahvuuksia ja kehittämiskohteita sekä pyytämään tarvittaessa apua saavuttaakseen oppimiselle asetettuja tavoitteita. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 78–79.)

Luokanopettaja toi haastattelussaan esille kolmiportaisen tuen näkökulman erilaisuuden hyväksymiseen valottaakseen sitä, ettei ole merkityksellistä millä tuen portaalla oppilaat ovat kyetäkseen hyväksymään toisensa. Auttamisen näkökulmasta vahvassa roolissa on empaattisuus ja se, ettei erilaisuutta luokan arjessa näkyvästi noteerata, vaan kaikki kuuluvat samaan joukkoon ja ovat valmiita työskentelemään yhdessä toisiaan auttaen. Vaikka erilaisuus on vahvasti osa arkea, ei syrjiminen ja toisten ulkopuolelle jättäminen erityisluokanopettajan mukaan kuulu luokan toimintakulttuuriin.

[...] kauheen hyvin hyväksyvät toistensa erilaisuuden, on se sitten yleisen tuen lapsi tai tehostetun tuen lapsi tai erityisen tuen lapsi. Osataan auttaa ja tukea [...] Tekevät, auttavat, on tullu tutuksi toisilleen niin tietää missä asioissa joku tarvitsee apua ja sitten autetaan. (LO)

[...] syrjimistä ei ole ollu havaittavissa, esimerkiksi, että sinua en ota leikkiin sen takia, kun sinä olet tuollainen. [...] Nää kasvaa siihen, että me ollaan erilaisia, [...] he näkevät sitä joka päivä tässä luokassa. [...] Nää kasvaa kattomaan tätä maailmaa leveämmällä sektorilla. (ELO)

Opettajien luokassa toteuttama erilaisuutta hyväksymään pyrkivä pohjatyö ja oppilaiden ryhmäyttäminen on niin sanotusti tuottanut hedelmää. Opettajien käytännön työ on ollut havainnoinnin ja yhdessä toimimisen kautta muokkaantunutta ja toteutettua toimintaa. Kouluyhteisön rakentaminen vaatiikin opettajilta oppilaiden osallisuuden tukemista ja

panostaminen vie aikaa, mutta käytetty aika tulee takaisin myöhemmän työskentelyn rakentuessa alun panostuksen varaan (Rasku-Puttonen 2005, 97). Myönteinen ja hyväksyvä suhtautuminen erilaisuuteen on tutkimusluokassa saavuttanut vahvistetun asemansa niin sanottuna oikeana suhtautumistapana oppilaiden keskuudessa. Jantusen ja Haapaniemen (2013) mukaan koulun toimintakulttuuria voidaan kuvaavasti nimittää vuorovaikutussuhteiden muurahaispesäksi, jossa oppilaat vuorovaikutustilanteiden kautta harjoittelevat elämää ja toisten kanssa olemista. Käytännössä toimintakulttuuria on se, kuinka hyvin yhteisön jäsenet kohtelevat toisiaan ja miten he keskenään osaavat toimia. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 114–115.) Tullessaan hyväksytyksi omista lähtökohdistaan mahdollistaa se yksilön osallisuuden ja auttaa pysymään omassa yhteisössä toimintakykyisenä (Lakkala & Thuneberg 2012, 9).

Myönteisten asenteiden ja suhtautumistapojen opettamisen ja ohjaamisen kautta opettajat ja ohjaajat ovat onnistuneet etenemään oppilaiden kanssa kohti hyvää ilmapiiriä ja luokkahenkeä sekä laajemmin kohti myönteistä inklusiivista toimintakulttuuria ja yhdessä-oloa erilaisten ihmisten kanssa. On tärkeää, että jokainen oppilas kokee itsensä osaksi ryhmää eikä tunne ulkopuolisuuden tunteita tai pahemmassa tapauksessa tule torjutuksi tai syrjityksi toisten silmissä. Yhteisen, keskusteleavan kulttuurin luominen onkin edellytys sille, että jokaisen oppilaan kuulumista omaan yhteisöönsä saadaan edistettyä (Lakkala & Thuneberg 2012, 28). Arvostavan ilmapiirin nähdään edistävän myös lasten kykyä oppia luottamaan toisiinsa yhdessä työskenneltäessä (Rasku-Puttonen 2005, 97). Positiivisen ilmapiirin sekä opettajan ja oppilaan välisen hyvän vuorovaikutuksen katsotaan antavan oppilaille luokassa sosiaalista hyväksyntää ja rohkaistumisen tunnetta (Rajala 2008, 147).

Haastateltavat nostivat lisäksi esille merkittävän heidän luokkaansa kuvaavan resurssin, joka pitkälti mahdollistaa kuvatun kaltaisen inklusiivisen ilmapiirin ja yhdessä toimimisen kulttuurin. Aikuismiehitys erilaisine tietoineen ja taitoineen oppilasmäärään nähden oli luokassa merkittävän suuri. Luokanopettajan, erityisluokanopettajan ja kolmen koulunkäynninohjaajan yhteistyönä toteutettu opetusjärjestely oli haastateltavien mukaan rikkaus, joka mahdollistaa luokan toiminnan.

[...] viis aikusta samassa tilassa niin koen valtavana rikkautena ku kaikilla on omat vahvuudet ja se vaan on kauheen luontevaa eikä oo ollenkaan ongelmallista, että meillä on ohjaajia ja on opettajia. (LO)

Opettajien ja koulunkäynninohjaajien yhteistyönä toteutetun opetusjärjestelyn merkitys oli myös havaittavissa luokan toiminnasta muun muassa jokaisen oppilaan kuulluksi tulemisen kokemuksen varmistamisen kautta. Myös se vei eteenpäin inklusion perustana olevaa ajatusta 'kaikki erilaiset yhdessä'.

Jokaista oppilasta, hänen ajatuksiaan ja mielipiteitään kuunnellaan. Opettajat huolehtivat, että eri oppilaat pääsevät osallistumaan yhteiseen keskusteluun. (Havainnointipäivä 7)

Yksi koulunkäynninohjaajista kuitenkin huomautti inklusiivisen luokan asettavan myös eri tavalla vaatimuksia opettajuudelle ja opettamiselle, enemmän kuin perinteisessä yleisopetuksen luokassa. Inklusiivinen luokka vaatii hänen mukaansa omanlaisensa pedagogisen silmän. Kaikki oppilaat on kyettävä huomioimaan tasapuolisesti ja työssä on oltava koko ajan läsnä.

Kyllähän se opettajaltaki vaatii et sun täytyy huomioida kaikki tasavertaisesti. [...] pitää olla tosi läsnä tämmösen ryhmän kanssa. Helposti ku on hyviä oppilaita niin ne saattaa unohtua siinä sivussa. Et kyllä pitää koko ajan kaikki ottaa huomioon. Vaatii semmosta silmää. (KKO2)

Hyvän opettajuuden tärkeitä ominaispiirteitä ovat yhteistyö- ja ihmissuhdetaidot opettavien sisältöjen asiantuntijuuden ja opettajan yksilöllisten ominaisuuksien rinnalla. Opettajalla tulee olla taitoa saada erilaiset oppijat onnistumaan ja innostumaan. Hyvää opettajuutta ja ammattitaitoa edustavat opettajan kyky rakentaa opetus oppijoille sopivaksi, ennakoida siinä mahdollisia ongelmakohtia ja nähdä opetettava aines oppijan näkökulmasta käsin. (Määttä 2005, 205.)

Inklusiivista luokkaa kuvaavien myönteisten asenteiden ja positiivisen suhtautumisen osalta tutkimustuloksista on havaittavissa merkittäviä yhtymäkohtia teoriataustassa esitelyihin *Inklusion indekseihin*. Inklusiivisten arvojen ohjaamassa koulukulttuurissa kaikkia arvostetaan ja kulttuuria leimaavat hyväksyntä ja yhteistoiminnallisuus. Osallistavan opetuksen periaatteiden mukaisesti pyritään luomaan kaikille yhteinen koulu ja tukemaan oppilaiden moninaisuutta. Koulukulttuuri on perusta, jonka pohjalta lähdetään periaatteiden kautta rakentamaan inklusiivisia käytäntöjä. (ks. Booth & Ainscow 2005; Booth & Ainscow 2002.)

Arkikäytänteet, rutiinit ja struktuuri

Tutkimusluokassa korostui tuttujen arkikäytänteiden merkitys erilaisine rutiineineen. Ne saivat luokan onnistuneen toiminnan näkökulmasta keskeisen merkityksen niin opettajien kuin koulunkäynninohjaajien puheissa. Merkittäväksi rutinoituneeksi arkikäytänteeksi nousi luokan yhteinen piiri, johon kokoonnuttiin päivän aluksi, opetustuokioiden ja muiden yhteisten keskusteluiden ajaksi sekä usein päivän päätteeksi, mikäli koulupäivä päättyi omaan luokkatilaan. Yhteisen piirin ohella haastateltavat korostivat struktuurin merkitystä ja sitä kautta oppituntien tietynlaista, tuttua rakennetta. Strukturoinnin apuna käytettiin kuvia, joiden avulla päivän kulku havainnollistettiin seinälle. Oppituntikohtainen struktuuri rakennettiin kuvien avulla taululle, josta se heijastettiin oppilaiden nähtäville. Strukturoinnilla nähtiin olevan sekä oppilaita rauhoittava että opettajan työtä helpottava vaikutus.

[...] on kauheen tärkeä, että on samanlaiset rutiinit, sama struktuuri tunteissa koko ajan, että piiri ja tehtävien tekeminen. [...] Struktuuri varsinkin niissä oppitunneissa et se pysyy mahdollisimman samana niin korostuu tämmösessä luokassa. [...] Helpottaa sitä omaa työtä ja rauhoittaa lapsia, kun strukturoi koko ajan. Päiväkin strukturoiaa tuonne seinälle, mutta enemmän ne seuraa tätä lyhytkestoista struktuuria eli sitä tunnin kestävää. (LO)

[...] tietty kaava eli aina on piiri. Kaikki lähtee piiristä. Piirissä keskustellaan vaikeista asioista, piirissä käydään joku uus asia läpi, siinä tapahtuu

opetustuokio. Sen jälkeen oma paikka on se missä tehhään se itsenäinen työ.
(ELO)

Strukturointi oli myös selkeästi havaittavissa luokan arjessa, ja käytössä olevien kuvien avulla strukturi saatiin konkreettisesti oppilaiden nähtäville. Oppilaat odottivat tuntikohdaisen struktuurin ilmestymistä taululle, mikäli se ei ollut heti välitunnin jälkeen nähtävillä. He olivat oppineet erilaisten kuvien sisältämät merkitykset ja esimerkiksi piiri-merkki merkitsi oppilaille automatisoituneesti hiljaisuutta. Kun strukturi oli nähtävillä, oppilaat rauhoittuivat kuuntelemaan ja toimimaan ohjeiden mukaan.

Tunnin kulku strukturoidaan kuvina taululle: piiri – rauhallisuus, opettaja lukee, oma paikka – tehtävien tekeminen. Tuntistrukturi on valmiina näkyvillä oppilaiden tullessa luokkaan. (Havainnointipäivä 2)

Selkeät toimintaohjeet ovat avain onnistuneeseen työskentelyyn. Struktuurilla viitataan Kerolan (2001) mukaan rakenteisiin, joiden varassa kaikki toimii. Strukturoitu opetus on rakenteeltaan selkeäksi suunniteltua. Siihen sisältyy erityisesti ympäristön visualisointi erilaisin resurssein. (Kerola 2001, 14, 16.) Strukturointi on opetukseen liittyvien rakenteiden, kuten ajan, paikan, tilan, tekemisen ja siirtymisen, näkyväksi tekemistä. Opetustilanteet järjestetään helposti ymmärrettäviksi, toistuviksi ja eri aistikanavia hyödyntäviksi. Yhdenmukaiset struktuurit vähentävät luokassa epäselvyydestä aiheutuvaa rauhattomuutta. (Palmu, Kontinen & Malinen 2017, 68–69.) Vaikka strukturoitu opetus tähtää tukea tarvitsevien oppijoiden erityistarpeiden huomioimiseen opetuksessa (Ikonen & Virtanen 2007a, 247), hyötyvät siitä kaikki oppilaat tuen tarpeestaan riippumatta (Palmu ym. 2017, 68–69; Sarlin & Koivula 2009, 27–28).

Yhteinen piiri ei luokassa toiminut ainoastaan opetustuokion muodossa. Tämä tuli esille jo edeltävän erityisluokanopettajan haastattelukatkelman lisäksi koulunkäynninohjaajan puheessa molempien korostaessa yhteisen kokoontumisen merkitystä arkisten asioiden käsittelyssä sekä yhteistyötaitojen ja yhdessä toimimisen vahvistajana. Yhteisen kokoontumisen vaikutus nähtiin kasvattavana ja tärkeäksi koettiin kosketuksen saaminen lapsen ajatusmaailmaan ja kokemuksiin.

[...] yhteiskokoontuminen tuolla edessä. [...] aamupiirijuttu ja lapset saa, jos haluaa kertoa asioita. [...] Jos jotaki on tapahtunu niin opettajat ottaa tuonne etteen ja kertoo tavallisen neutraalisti ja kysyvät oppilailta menikö tämä näin, ja pohditaan yhdessä, että miten se tulis mennä. [...] saa kosketuksen siihen lapseen ja se on hyvä. (KKO1)

Yhteisen piirin merkitys oppilaille oli luokassa nähtävilläkin käytännön asioiden, kuten puheenvuoron pyytämisen ja oman vuoron odottamisen, opettelun apuna:

Oppilaan on maltettava viitata, jotta opettaja kuuntelee piirissä mitä sanottavaa oppilaalla on. (Havainnointipäivä 7)

Lisäksi piirissä oleminen oli rutinoitunutta ja strukturoitua. Oppilaat tiesivät konkreettisen merkin kautta milloin piiriin mennään, ja että piirissä olemista seurasi jokin itsenäinen työ. Piiri toimi siten luokan arkea ja oppitunteja jäsentävänä tekijänä.

Oppilaat kokoontuvat piiriin piirimerkin nähtyään. (Havainnointipäivä 3)

Oppilailla oli piirissä omat paikat, jotka he olivat oppineet ajan kuluessa tunnistamaan ja tiesivät piirihetken alkaessa mennä määrätyille paikoille. Piirikäytänteeseen, kuten muihinkin luokan rutinoituneisiin arkikäytänteisiin oli haastateltavien mukaan niin sanotusti ohjauduttu, ja ensimmäisenä luokkaan tultaessa oppilaat katsoivat taululle tarkistaakseen tuntikohtaisen struktuurin.

Heillä on määrätyt paikat. On ollu merkit, luku nimi, että kuka istuu missä. Vaihetta sitä mukaa ko ollaan opittu oppilaita tuntemaan et nää ei pysty istuun vierekkäin. Ne istuu vaikka kuinka kauan et ne tietää mitä siinä tapahtuu. (ELO)

Luokan piirikäytänne viittaa Saloviidan (2014, 63) mukaiseen aamupiirin toimintamalliin. Piiri antaa jokaiselle oppilaalle tilaa ja kehittää oppilaiden yhteenkuuluvuutta. Siinä

huomio kiinnittyy sosiaalisen oppimisen merkitykseen sekä siihen, että koulupäivä saa mukavan aloituksen ja jokainen oppilas tulee huomatuksi (Saloviita 2009a, 28, 30). Oppimisen sosiaalisen ulottuvuuden korostamisen puolestaan nähdään lisäävän kouluun iloa, parantavan oppilaiden keskinäisiä suhteita ja tehostavan opetusta (Saloviita 2014, 67).

Piiristä itsenäiseen työskentelyyn siirryttäessä oli havaittavissa oppilaiden itseohjautuvuuteen kasvattamista. Tämä näkyi muun muassa oppilaille ajoittain annettuna vapautena valita oma työskentelypaikka luokasta vapaasti.

Siirtymä rauhalliseen työskentelyyn: Oppilailla vapaus valita työskentelypaikka itsenäisen työskentelyn ajaksi. Osa kirjoittaa sanoja omalla tutulla paikalla, osa puupenkeillä polvillaan tai lattialla luokan edessä. (Havainnointipäivä 1)

Myös koulunkäynninohjaaja nosti esille oppilaiden opastamisen itseohjautuvuuteen pienestä pitäen. Oppilaat osasivat ottaa tarvittavat välineet esille itsenäisesti piirissä kuullun ohjeistuksen mukaan ja he tiesivät mitä tehdä, kun itsenäinen työ on valmis. Oppijan itseohjautuvuuden kehittymisen tukeminen vahvistaa oppijan kykyä toimia itsenäisesti ja omatoimisesti (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 231). Tämäkin on yksi käytännön esimerkki rutiinien ja struktuurin toimivuudesta luokassa sekä siitä, kuinka oppilaat on tähän onnistuneella tavalla ohjattu.

Lapset tietää missä on keskeneräiset, missä on valmiit, minne laitetaan valmiit ja missä on esimerkiksi heiän kirjastokirjat. Käytäntö, ettäkö opettajat sanoo niin oppilaat tietää mistä hakea. (KKO1)

Opettajat korostivat rutiineista ja struktuurista puhuessaan, että työskentelyn strukturoinnin ohella myös tauottamisen tulee olla strukturoitua. Paitsi työskentelyä myös tauottamista ohjasivat annetut ohjeistukset, käytänteet ja työskentelyn aikaiset toiminnan suunnasta ohjaavat nähtävillä olevat konkreettiset välineet, kuten ajastimen ja äänimerkin käyttö.

[...] joku, joka katkasee sen puurtamisen siinä omalla paikalla. Aina siirrytään sitte piiriin eli se piiri toimii meillä niinku semmosena, että nyt lapset hengähtää. (ELO)

Time Timerin äänimerkistä itsenäinen työskentely keskeytetään, kokoonnutaan piiriin, ja opettaja alkaa lukea kirjaa. (Havainnointipäivä 4)

Moninainen oppilasaines vaatii taukoa sekä yhteisestä että itsenäisestä työskentelystä, jotta oppiminen säilyy mielekkäänä ja kaikki jaksavat työskennellä asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Rutiineilla ja struktuurilla vaikuttaa olevan luokkaa rauhoittavan vaikutuksen ohella oppimista edistävä vaikutus, kun oppilaat tietävät pääpiirteissään mitä tuleva koulupäivä tai oppitunti tuo tullessaan. Opettajat käyttivät tilannekohtaisesti myös siirtymävaiheisiin tai oppitunnin lopettamiseen liittyvää rutiinia, joka tuli esille useamman havainnointipäivän jälkeen. Sillä he varmistivat, että jokainen oppilas oli varmasti tietoinen tulevasta toiminnasta, joka saattoi olla joko tuttua tai päinvastoin tutusta poikkeavaa, jolloin varmistaminen oli vielä tärkeämpää.

Tunnin päättyessä opettaja varmistaa: ”Onko kaikilla selvää, minne mennään?” (Havainnointipäivä 4)

Struktuurin avulla oppilas saa ympäristöstään hallinnan kokemuksia, kun hänellä on käsitys mitä seuraavaksi tapahtuu, kenen kanssa ja missä (Palmu ym. 2017, 68). Oppitunnin sujuva eteneminen edellyttää rajatuissa tilanteissa noudatettavia rutiineja. Oppitunnin aloittamiseen, työskentelyvaiheeseen, siirtymävaiheisiin ja oppitunnin lopettamiseen on hyvä olla omat rutiininsa. Erityisesti siirtymävaiheiden on tärkeä olla selkeät. (Saloviita 2014, 78, 80–82.)

Luokan oppilaat oli osaamisen ja oppimisen perusteella jaoteltu ryhmiin, joiden tehtävät eriytyivät oppilaiden taitotason mukaan. Jokaisella ryhmällä oli oma aikuinen, jonka kanssa ryhmän lapset olivat tottuneet työskentelemään, vaikkakin asioita tehtiin paljon yhteisesti koko luokan kanssa. Tasonmukainen ryhmittely oli yksi keskeinen

arkikäytänne tutkimusluokassa. Vihreässä väriryhmässä tehtävät olivat helpotettuja, sinisillä perustehtäviä myös ylöspäin eriytettyinä ja punaisilla haastavampia. Saman väriryhmän lapset pystyivät lisäksi auttamaan ja tukemaan toisiaan. Erityisluokanopettaja työskenteli pääsääntöisesti erityisen tuen lasten kanssa ja luokanopettajalla oli ohjattavanaan luokan muu porukka. Nämä oppilaiden ryhmittelyyn ja opettajien sijoitteluun liittyvät seikat olivat havaittavissa luokan toiminnassa.

Punaiset selviävät itsenäisesti, siniset pärjäävät ja vihreät tarvitsevat paljon tukea. Vihreiden tehtävät helpotettuja punaisiin ja sinisiin oppilaisiin verrattuna. Lapset auttoivat toisiaan. Luokanopettajalla punaiset ja siniset oppilaat, erityisluokanopettajalla vihreiden ryhmä. (Havainnointipäivä 1)

Rimpiläinen ja Bruun (2007) esittelevät *Erilaiset oppijat – yhteinen koulu* -hankkeeseen linkittyvässä *Värikkäät oppilaamme – Inklusio, tiimityö ja oppimistyyli Kuopion Pirtin koulussa* -tutkimuksessaan kehitellyn Luotsi-mallin kautta oppilaiden eroja huomioon ottavan pedagogiikan ja yhteisöllisemmän toimintakulttuurin kehittelyä. He toteuttivat värikoodiryhmittelyä ryhmittelemällä oppilaat oppimistyyleiltään värien mukaisiin ryhmiin. Myös heidän tutkimuksessaan värikoodiryhmittely todettiin toimivaksi, kun oppilaiden yksilölliset ominaispiirteet otettiin sen myötä osaksi opetusta ja luokan arkikäytänteitä. (ks. Rimpiläinen & Bruun 2007.)

Vaikka ryhmittely oli tutkimusluokassa pääsääntöisesti sidottu värikoodeihin, korostuivat ryhmittelyssä myös tilannekohtaiset ratkaisut. Luokanopettajan ja erityisluokanopettajan mukaan ryhmissä toimimista kuvasi arjessa toimiminen sen mukaan, mikä kulloinkin koettiin opetustilanteeseen sopivimmaksi toiminta- ja työskentelytavaksi. Vaikka ryhmät oli käytännössä jaettu siten, että tietyn aikuisen ohjauksessa olivat tietyn ryhmän lapset, käytössä oli erityisluokanopettajan mukaan ollut myös niin sanottu tukilapsimenetelmä, jossa eri ryhmiin kuuluvia lapsia oli sekoitettu keskenään. Näin itsenäisesti työskentelemään pystyvät oppilaat antoivat opettajalle mahdollisuuden työskennellä enemmän tukea tarvitsevien kanssa.

[...] tehhään herkin korvin ryhmittelyä ja muutosta, seurattu koko ajan tilanteita ja vaihettu paikkoja ja kuljeteltu pulpetteja. [...] on ollu ihan sokin sokin sekaisinkin tämä ja luontevasti oppilaat toinen toistensa kanssa niissäkin ryhmittelyissä toimineet. (LO)

Ryhmässä on yks aikuinen ja hänellä on vastuullaan max kaks tosi paljon tukea tarvitsevaa ja tavallaan tukilapsiksi oli rakennettu sinisistä ja punaista semmoset, jotka eivät tarvitse niin paljoa tukea. Aikunen pysty antamaan täyden huomionsa näille vihreille ja tukilapset pystyivät pienellä ohjauksella pärjäämään. (ELO)

Joustavat ryhmittelyt ovat olennainen osa joustavia opetusjärjestelyjä. Oppilaiden erilaisen tarpeiden kohtaaminen ja niiden huomioiminen vaatii jatkuvaa arviointia ja joustavia opetusjärjestelyjä eli oppilaiden ryhmittelyä ja uudelleenryhmittelyä. Tarpeen, opiskelun tavoitteen ja opiskeltavan sisällön mukaan oppilaat opiskelevat erilaisissa ryhmissä. Tämä mahdollistaa myös luokkatovereiden opettamisen ja heiltä oppimisen. (Palmu ym. 2017, 73.)

Työskentely ryhmittelyineen ja muutoksineen vaatii opettajilta ja ohjaajilta vahvaa oppilaantuntemusta ja tilannetajua. Oppilaantuntemus ja sen merkitys näyttäytyi arjen käytänteissä vahvana, kun huomioitavia seikkoja oli runsaasti oppilaiden erilaisuudesta, moninaisista taidoista ja tarpeista johtuen. Oppilaantuntemuksen nähtiin ohjaavan luokan työskentelyä ja toimintatapoja kuin käytössä olevan opetus- ja oppimateriaalin käyttöä.

[...] sinä opit sen oppilaan tuntemaan ja sitä kautta tulee tietoon se tarve mikä on. [...] vihreät, siniset ja punaset, ne on tarkkaan mietitty. [...] mie tiiän minkälaisia tehtäviä, millä äänensävyllä mie puhun tai kuinka selko kieltä mie käytän. [...] Mää tiiän mistä narusta niin sanotusti vetää. (KKOI)

Vaikka oppilasaineksen ja oppilaantuntemuksen myötä muokatut arkikäytänteet vaikuttivat myönteisellä tavalla oppimiseen ja luokan toimintakulttuuriin, oli inklusiivisen

toimintakulttuurin kehittymiseen erityisluokanopettajan mukaan vaikutuksensa myös sillä, miten oppilaat näkivät ja kokivat itsensä suhteessa muihin. On tärkeää nähdä itsensä hyvänä, mikä helpottaa oppilaan suhtautumista itseensä ja muihin. Itsetunto nousee tärkeään rooliin. Erityisluokanopettajan kertoman mukaan luokassa oli syksyllä ollut paljon oppilaita, joiden itsetunto oli hänen sanojensa mukaan ollut 'täysin nollassa'. Yhteistyössä luokan aikuiset olivat päättäneet nostaa lapset ylöspäin, minkä kautta päästään seuraavaksi tutkimusluokassa keskeistä käytännettä edustavan kannustamisen teemaan.

Rutiinien, strukturoinnin, ryhmittelyiden ja muutosmyönteisyyden ohella inklusiivisen luokan arkikäytänteissä merkittävässä roolissa oli positiivinen palaute ja oppilaiden tukeminen kannustamisen ja pienten onnistumisten huomioimisen kautta. Luokanopettaja korosti erityisesti oppilaan oman tason merkitystä palautteen saamisessa sekä sitä, että positiivinen palaute tuodaan kaikkien tietoon ja ollaan yhdessä ylpeitä toisten saavutuksista ja onnistumisista, jotka oppilaiden erilaisuudesta johtuen ovat hyvin erilaisia.

[...] joku tekkee jonku asian omalla tavallaan hyvin, ei verrattuna muihin, niin se kyllä nostetaan heti jalustalle ja kehutaan ja pyritään antaa hirveän paljon positiivista palautetta jokkaiselle lapselle. [...] ku se haitari on niin valtava, että siinä tulee helpommin huomattua pienetkin pilkahukset [...] tehään koko luokan yhteinen asia, ettei pelkästään niin et hälle sanotaan [...] pyritään nostaa erilaisiakin onnistumisia jalustalle. (LO)

Kannustamista oli luokassa myös havaittavissa kuulonvaraisesti opettajien kannustaessa usein oppilaita hyvin tehdystä työstä:

"Hienosti, teit näin nopeasti, oikein hyvä." (Havainnointipäivä 3)

Oppilas oppinut lukemaan vaikeampia sanoja, johon opettaja toteaa: "Anna viis!" Kädet lyödään yhteen, ja oppilas hymyilee kannustuksesta. (Havainnointipäivä 8)

Lisäksi positiivinen palaute ja palkitseminen olivat luokassa havaittavissa konkretian ja toiminnan kautta. Palkkio toimi kannustimena hyvästä toiminnasta ja onnistumisista kannustaen työskentelemään jatkossakin innokkaasti. Oppilaiden onnistumisistaan keräämät helmet toimivat välipalkkiona isomman palkkion saavuttamiseen.

Positiivisen palautteen ja palkitsemisen konkretisoituminen helminä. Jokaisella oppilaalla oma purkki, johon saa onnistumisensa tai hyvän käytöksensä merkiksi helmen. Tietyllä määrällä helmiä oppilaan on mahdollista ostaa 'open putiikista' jokin herkku määrättyinä hetkinä. (Havainnointipäivä 4)

Myös luokanopettaja piti helmien muodossa tulevaa palkkiota oppilaille tärkeänä käytänteenä painottaen erityisesti pientenkin onnistumisten huomioimista:

Helmet on niille niin hirveen tärkeitä. Se on yks semmonen mikä kantaa meidän luokassa. [...] toistetaan, toistetaan ja toistetaan asioita ja palkitaan sitte positiivisesti [...] pienilläkin jutuilla niitä [helmiä] voi saada. (LO)

Konkreettisena käytänteenä palkkiomielessä luokkaan oli vakiinnuttanut asemansa myös lukutoukkien kerääminen osana punaisen ja sinisen oppilasryhmän arkea. Oppilaat keräsivät lukutoukkia lukemalla tekstiä määrätyn ajanjakson ja saamalla palkintoja kerättyjen lukutoukkien mukaan. Tämä motivoi jo lukemaan oppineita ylläpitämään lukutaitoaan.

Lukutoukkakäytäntö lukemisen vahvistajana: lukutoukasta saa värittää yhden pallon, kun on lukenut 15 minuuttia. Sen jälkeen pyydetään kuittaus aikuiselta. Lukutoukkien pallomäärät lisääntyvät aina seuraavaan toukkaan päästäessä. (Havainnointipäivä 4)

Positiivisen palautteen tulee olla kannustavaa ja oppilaiden osalta konkreettista, mikä muistuttaa palautteen saamisesta ja sen jäämisestä oppilaan mieleen. Positiivinen palaute ja kannustaminen näyttäisi viestittävän luokassa myös aikuisten suhtautumista oppilaiden moninaisuuteen sekä sen arvostamista arjessa. Palkkioiden avulla voidaan päästä

myönteisen kehityksen kehälle, jossa korostuvat hyvä vuorovaikutus, konkreettinen palkitseminen ja ymmärrettävä palkkio (Kerola & Sipilä 2017, 54). Positiivisen ja negatiivisen palautteen suhdetta on hyvä tarkkailla, jotta hyvät asiat eivät jäisi huomaamatta opettajan huomion kiinnittyessä luokassa helposti arjen häiriötekijöihin (Saloviita 2014, 64).

Erityisluokanopettaja ei nostanut esille luokassa käytössä olevia positiivisen palautteen ja palkitsemisen konkreettisia välineitä, vaan hän puhui laajemmin inklusiivista luokkaa kantavista voimista iloa ja huumoria unohtamatta. Positiivinen asennoituminen ja suhtautumistavat sekä niin sanottu negatiivisen kääntäminen positiiviseksi asioita käsiteltäessä ja selvitettäessä yhdistivät haastateltavien näkemyksiä. Luokkaa kantavat positiiviset voimat tiivistyivät näihin haastatteluaineiston puheenvuoroihin:

Nää tarvii tosi paljon, kannustetaan tosi paljon pienistä jutuista. Ei tarvi olla iso juttu, että ihan täysillä tuuletetaan, että ”mahtavaa sie sait tuon u-kirjaimen tuohon paperille, aivan täydellinen u”. Se positiivisuus, iloisuus, semmonen että ”jee” ja miten sanois tanhupallo ”wau, tää meni taas aivan putkeen”. Ne on kantavia voimia. [...] pääsääntöisesti mennään ilon kautta kaikkiin juttuihin ja huumorilla, sitä ei pidä unohtaa. (ELO)

[...] ko unohutat sen huonon jutun niin päässäsi nopeammin sen asian ylitte näitten erilaisten lasten kans [...] kääntämään niinkö negatiiviset positiiviseksi. (LO)

Luokassa vallitsevat positiiviset voimat, kuten opettajien eläytyminen ja huumori, olivat arjessa myös nähtävillä erityisesti kaikille yhteisen aamupiirin yhteydessä:

Opettaja eläytyy aamupiirissä oppilaiden viikonloppuun oppilaan kertoessa käyneensä uimassa. Opettaja toteaa: ”Hrrrr, ajatuksestakin tulee jo kylmä.” Luokka reagoi nauraen opettajan eleisiin ja ilmeisiin. (Havainnointipäivä 3)

Lisäksi haastatteluaineiston yhteydessä edellä mainittu negatiivisen kääntäminen positiiviseksi näkyi selkeästi opettajan puheessa:

Opettaja jatkaa puhettaan kannustavasti, vaikka ohjaaja on kertonut oppilaiden olleen rapakossa tahallaan. Opettaja toteaa: ”Jos teen huonosti jonkun asian, niin voin katsoa hyvin tehneestä kaverista mallia.” Helmet palkioiksi sopimuksesta kiinni pitäneille. (Havainnointipäivä 3)

Inklusiivista luokkaa kantavien voimien rinnalla välitön puuttuminen on olennainen osa luokan arkikäytänteitä. Selvitystä vaativan tilanteen tullessa vastaan on välitön puuttuminen tärkeää, jotta moniulotteinen arki pääsee rutinoituneella tavalla jatkumaan. Haastateltavat nostivat välittömästä puuttumisesta puhuessaan esille luokan aikuisten määrän, joka resurssina mahdollisti välittömän puuttumisen. Yksi aikuinen voi tarvittaessa keskittyä selvittämään tapahtunutta, eikä tällä ole vaikutusta muiden aikuisten tai oppilaiden toimintaan luokassa, kun aikuisia on riittävä määrä. Tärkeänä pidettiin myös mahdollisten negatiivisten asioiden käsittelyä huomaamattomasti.

Heti kitketään, [...] pyritään välittömällä puuttumisella tämmösiä ongelmia mitä arjessa tulee niin ratkomaan. Ja ku tämä aikuismiehitys on näin iso tässä luokassa niin semmonen välitön puuttuminen on mahdollista. (LO)

[...] joku käyttäytyy ei-toivotulla tavalla, että se hoidettas niin, että siitä ei tehdä semmosta numeroa, että ihan huomaamattomasti semmoset. (KKO2)

Välitön puuttuminen oli läsnä myös aikuisten jatkuvassa tarkkailussa oppilaiden työskentelyn suhteen. Tämä näkyi luokassa rutinoituneena tapana ohjata oppilaita työskentelemään ohjeiden mukaan sekä jatkuvana työskentelyn tarkkailuna.

Oppilas korottaa ääntään eikä halua tehdä tehtävää. Ohjaaja lähestyy kehottamalla istumaan rauhallisesti ja keskittymään niin hyvin kuin pystyy. Oppilas jatkaa työskentelyään positiivisen kehotuksen saatuaan. (Havainnointipäivä 7)

Varhaisella puuttumisella on välttämätön asemansa koulun arjessa. Välitön puuttuminen tulee Huhtasen (2011, 43) mukaan nähdä sekä ennalta ehkäisevänä että korjaavana toimintana ehkäisevän toiminnan osuutta painottaen. Kun yleisesti esimerkiksi oppilaiden tuen tarpeet saadaan riittävän ajoissa tunnistettua ja tuki ja tarvittava kuntoutus aloitettua, on toiminnalla keskeinen merkitys oppilaan koulupolun eri vaiheissa mahdollisten ongelmien kasautumisen ja vaikeutumisen ehkäisemiseksi (Oja 2012b, 42).

Tutkimusluokan arkikäytänteistä, rutiineista ja struktuurista koostuva kokonaisuus edustaa osaltaan *Inklusion indeksien* mukaisia inklusiivisen koulukulttuurin ja osallistavan opetuksen periaatteiden pohjalta rakentuneita käytäntöjä, jotka koskevat inklusiivisen opetuksen järjestämistä ja arkipäivän toimintoja (ks. Booth & Ainscow 2005; Booth & Ainscow 2002). Kannustamisella ja palkkioilla on nähtävillä yhteys myös *Inklusiivisen opettajan profiilin* ensimmäiseen arvoon, jossa oppimisyhteisönäkökulmasta painottuu kannustaminen, kunnioittaminen ja jokaisen saavutuksista iloitseminen. Opettajat olivat tietoisia oppilaiden välisistä eroista ja ne kyettiin huomioimaan opettamis- ja oppimisprosesseissa. Toisaalta luokan arkikäytänteissä heijastuu profiilin toinen arvo eli *oppijoiden tukeminen*, sillä käytänteiden kautta pyrittiin edistämään kaikkien oppilaiden oppimista ja oppimisen onnistunutta toteuttamista heterogeenisessä ryhmässä, mihin osaltaan liittyivät muun muassa myönteiset käyttäytymis- ja luokanhallintamenetelmät. (ks. European Agency for Development in Special Needs Education 2012.)

5.2 Oppimisen moniulotteisuus

Opettaminen ja oppiminen inklusiivisessa luokassa edellyttävät tutkimustulosten mukaan monipuolisuutta, joustavuutta ja suunnitelmallisuutta oppimiseen sidoksissa olevien ulottuvuuksien, kuten oppimisympäristön tilaratkaisuiden, opetusmateriaalien ja -välineiden, opetusmenetelmien sekä oppimisen tuen näkökulmista. Tarkastelen seuraavaksi inklusiivisuuden näkökulmaa näihin ulottuvuuksiin.

Oppimisympäristön käsitteellä viitataan perinteisesti luokkatilaan, mutta sillä voidaan kuvata myös erilaisia yhteiskunnan oppimista edistäviä paikkoja, tiloja, yhteisöjä ja

toimintatapoja (Ahvenainen ym. 2001, 193; Huhtanen 2011, 143). Oppimisympäristön ulottuvuudet jaetaan neljään osaan: fyysinen, psyykkinen, sosiaalinen ja pedagoginen ulottuvuus. Fyysiset tekijät koostuvat rakennetusta ympäristöstä, tiloista ja välineistä. Psyykkiset tekijät viittaavat ilmapiiriin ja asennoitumiseen. Sosiaalisilla tekijöillä puolestaan tarkoitetaan vuorovaikutuksellisia ja koulun toimintakulttuuriin liittyviä ominaisuuksia pedagogisten tekijöiden sisältäessä pedagogisen ajattelun todentumista työtapojen ja menetelmien kautta. (Ikonen & Virtanen 2007a, 242-243; Nuikkinen 2006, 5.) Edellisen luvun painottuessa oppimisympäristön psyykkisiin tekijöihin sosiaalisia tekijöitä sivuten pääsevät tässä luvussa varsinaisesti ääneen oppimisympäristön fyysinen, sosiaalinen ja pedagoginen ulottuvuus.

Oppimisympäristön tilaratkaisut

Toiminta inklusiivisessa luokassa edellyttää lähtökohtaisesti toimivaa luokkatilaa, kaikille oppijoille sopivia monipuolisia ja muokattavia tilaratkaisuja. Seuraava luokkatilaa kuvaava aineistolainaus on peräisin oppimisympäristön tilaratkaisuihin keskittyvästä havainnointiaineistosta ja sen tarkoitus on kuvastaa luokkatilan fyysisen oppimisympäristön rakentumista.

Luokan etuosassa on kolme penkkiriviä, joihin oppilaat kokoontuvat opetustuokion ajaksi. Piiriä varten penkit siirretään piirimuodostelmaan ja penkeille kokoonnutaan myös välitunnin jälkeen. Luokan etuosassa on kaksi nojatuolia opettajien istumapaikkoina ja sieltä löytyy myös yhteinen kalenterinurkkaus. Luokkatila on jaettu kahtia pöytäryhmiin oppilaiden värikoodien mukaan. Punaisilla ja sinisillä oppilailla on aaltomaiset pöydät, molemmilla väreillä oma ryhmänsä ja vihreillä matalan väliseinän takana oma pulpettirivinsä. Punaiset ja siniset oppilaat vihreistä erottava väliseinä muodostuu hyllyköstä ja sohvastasta, joten oppilaat eivät ole toisiltaan näkymättömissä. Luokan takaosassa on lukunurkkauksena toimiva nojatuoli ja toisella puolella opettajien nurkkaus, jossa on pöytä ja opettajien tarvikkeita. Lisäksi sieltä löytyy opetusmateriaaleja sisältäviä hyllyköitä. Kokonaisuutena luokkatila ei ole kovin suuri ja siksi apuvälineillä liikkuminen siellä on ahtauden vuoksi haastavaa. (Havainnointipäivä 1)

Toimivan luokkatilan ja oppimisympäristön merkitys tuli esille myös haastatteluissa. Luokanopettajan mukaan tilaratkaisuja pohdittaessa on tärkeää ottaa huomioon erilaisten lasten tarpeet ja muokata tilaa jatkuvasti jokaisen oppijan tarpeita vastaavaksi, mikä lähtee jokaiselle parhaiten soveltuvan työskentelypaikan löytämisestä. Koulunkäynninohjaajan näkökulmasta tilaratkaisujen toimivuus ja luokkatilan sopiva koko ovat oppimisympäristön tilaratkaisuissa avainasemassa.

[...] lasten tarpeet huomioiden [...] Oli aluksi kaikilla pulpetit mut sitte vietiin ne pois ja otettiin heille [punaiset ja siniset oppilaat] pöydät ja tuolla on heillä ne laatikot. Tämä porukka [vihreät] ei varmaankaan pöydissä pysty olemaan eli he varmaan vaativat nuo omat pulpettinsa. [...] aistitaan kauheen herkin korvin tätä tilannetta koko ajan. [...] Tilanteet muuttuu koko ajan, et se ehkä kuvaa meiän arkea aika lailla. (LO)

[...] monneen kertaan muutettu tätä järjestystä, että on haettu sitä toimivuutta ja toimivaa. [...] pienempi luokkatila ei vois olla. (KKO1)

Toimivan inklusiivisen oppimisympäristön tilaratkaisujen määrittäjäksi erityisluokanopettaja nosti luokkatilan koon ohella oppilaantuntemuksen merkityksen ja sen, kuinka tärkeää oppimisen kannalta on, että opettaja tietää, millainen on luokassa kullekin oppilaalle toimivin 'oma paikka'. Hän korosti inklusion perusajatusta, sitä, että kaikki oppilaat toimivat luokkatilassa yhdessä toistensa kanssa ja opettajalla on oma rutinoitunut tapansa erottaa oppilaat ja heidän osaamisensa toisistaan.

[...] vihreät on eniten ehkä häiriöherkkiä et he tarvii tän oman paikkansa, niin heitä ei voi aatella et he istus tuommosessa aallossa missä ei oo tavaltaan sitä rajattua omaa juttuansa. [...] oppilaitten pulpetissa ollu nimilaput ja niissä koodi et onko hän sininen vai punanen. (ELO)

Käytännössä enemmän tukea tarvitsevat oppilaat opiskelivat fyysisesti lähellä ohjaavaa aikuista:

*Tukea tarvitsevat opiskelevat muiden tukea tarvitsevien ja ohjaajan lähellä.
(Havainnointipäivä 2)*

Tämänhetkisen luokkatilan haasteeksi opettajat nostivat tilaresurssin pienuuden ja sen, että nykyinen luokkatila toimi monipuolista tekemistä rajoittavana tekijänä. Opettajat kaipaavat lisää eri väriryhmiin kuuluvien oppilaiden keskinäistä työskentelyä ja toiminnallista tekemistä, jotka nykyisessä luokkatilassa olivat osoittautuneet haasteellisiksi toteuttaa. Useimpien oppilaiden nähtiin hyötyvän oppimisen toiminnallisuudesta. Nykyisellään väriryhmien työskentely tapahtui pääsääntöisesti omissa pöytä- tai pulpettiryhmissä eivätkä vihreät oppilaat juuri päässeet työskentelemään punaisten ja sinisten oppilaiden kanssa.

*Täällä ei hirveän paljon voi liikkua eikä tehdä toiminnallisia juttuja esimerkiksi niin, että oppilaat pystys luonnollisesti tekemään yhteistyötä. [...] ei mahtunut pulpetteja [...] ja se on nyt vähentänyt tämmöstä oppilaiden keskinäistä, vois sanoa jopa vuorovaikutusta ja osallisuutta ryhmien välillä.
(ELO)*

Inklusiivisen oppimisympäristön rakentumisessa keskeiseen rooliin nousee tilaratkaisujen osalta oppimisympäristön esteettömyys. Saloviidan (2013) mukaan erityistarpeen olemassaoloa ei tule tunnistaa ainoastaan yksilöä tutkimalla, vaan on tarkasteltava yksilön ja hänen ympäristönsä suhdetta sekä pohdittava ympäristön muuttamista kaikille oppijoille sopivaksi. Esteetön ympäristö on lähtökohta oppilaiden erilaisiin tarpeisiin vastaamisessa. (Saloviita 2013, 102, 104–105.) Emotionaalisesti turvallinen ja ennustettavissa oleva ympäristö motivoivat ja edistävät oppilaiden oppimista (Mitchell 2008, 110). Jotta tulevaisuuden koulu kykenee palvelemaan entistä paremmin erilaisten oppijoiden osallisuutta, on huomioitava tarkkaan kaikkien oppijoiden pedagogiset ja toiminnalliset tarpeet myös koulusuunnittelussa (Ahvenainen ym. 2001, 199).

Opetusmateriaalit ja -välineet

Tutkimusluokan arkea ja oppimista kuvasti oppikirjattomuus, jonka opettajat ja ohjaajat nostivat haastatteluissa keskeiseksi luokan ominaispiirteeksi. Opettajat kokivat oppikirjattomuuden paitsi rikkautena myös haasteena, sillä heillä ei sen myötä ollut käytössä valmista oppimateriaalia, vaan kaikki tuli suunnitella ja työstää itse opetussuunnitelman ja oppilaiden taitotason pohjalta. Haastateltavat pitivät tärkeänä, että jokaiselle oppilaalle on tarjolla oman tason mukaisia tehtäviä. Toisaalta erityisluokanopettaja korosti oppikirjattomuuden antavan hienon mahdollisuuden luovuuteen opettajan työssä. Hän koki, ettei oppilaille ollut edes saatavilla heille yksilöllisesti sopivia oppikirjoja.

On rikkaus mutta myös haaste se materiaaliasia, kun halutaan tarjota kaikille omantasosta tekemistä. (LO)

Meillä ei ole oppikirjoja mihin voitais turvautua eikä me halutakkaan turvautua, koska se antaa tietynlaisen vapauden ja hulluudenki käyttää omaa luovuutta. Opetussuunnitelma on se, mistä lähetään liikkeelle. [...] Olipa meillä kirjat tai ei, minun oppilaani ovat sellaiset et heille ei ole Suomenmaassa yhtä oppikirjaa. (ELO)

Oppikirjattomuus, erilaisten tehtävien suunnittelu ja valmistaminen puolestaan vaikuttivat luokan aikuisten työmäärään sitä huomattavasti lisäten. Erityisesti koulunkäynninohjaajat puhuivat työmäärän runsaudesta ja ajanpuutteen ongelmasta oppimateriaalin valmistamisessa sekä oppituntien valmistelun työläydestä.

Haaste on se, että materiaalia pitää olla niin erilaista ja sitä täytyy tehdä ja valmistaa. Se ei tuu tuosta vaan, että sen tekeminen on tosi työlästä. (KKO3)

Mä teen kahenkytäneljän tunnin työpäiviä et mä teen kotona sit niitä matskuja. [...] Meillä ei ole tarpeeksi aikaa tähän kaiken matskun tekemiseen ja tähän, että voitais valmistella tunteja. (KKO2)

Oppimateriaalin yksilöllistäminen on edellytys yksilölliselle opetukselle ja oppimateriaalin tulee perustua oppijan kykyihin ja tarpeisiin. Erilaisille oppijoille tulee suunnitella heidän kykyjään vastaavat tehtävät. (Fadjukoff 2007, 257, 260, 270.) Oppimateriaalin valmistaminen luonnistui luokassa käytännössä siten, että jokaisella luokan aikuisella oli oma roolinsa materiaalin valmistuksessa. Materiaalin suunnitteluun opettajat ja ohjaajat osallistuivat oman tehtäväalueensa mukaan. Esimerkiksi tehtävien kuvittaminen oli kuvataiteellisesti lahjakkaimman tehtävä ja kirjansidonta tietyn aikuisen vastuulla.

Näkyvänä oppimateriaalina olivat oppilaiden omat tehdyistä tehtävistä kootut kuukausivihkot, joihin itse tuotettu materiaali ja aikuisten tehtäviksi tuottama opetusmateriaali koottiin. Vihkoista koostetaan myöhemmin kansio, jonka oppilas saa itselleen lukuvuoden päätteeksi.

Kirjoina toimivat omat kuukausivihkot, joista koostettu kansio oppilaalle lukuvuoden päätteeksi. (Havainnointipäivä 1)

Myös Fadjukoffin (2007) mukaan hyvän oppimateriaalin valmistuksessa tulee asettaa kriteereitä materiaalin ulkoasulle ja kuvitukselle, jotta materiaali on oppilaan kannalta selkeää ja helposti ymmärrettävää. Ryhmässä toteutettu oppimateriaalin valmistaminen on usein hedelmällistä. Oppimateriaalin laadinnan yhteydessä tulee myös harkita, millaista oppimista sen avulla tavoitellaan. (Fadjukoff 2007, 260, 268, 272.)

Runsaasta työmäärästä huolimatta työstetty oppimateriaali luokassa oli monipuolista. Tehtäviä oli niin sanottuina perus kirjoitustehtävinä, ajoittain käytössä olivat iPadit sekä erilaiset konkreettiset pelit. Oppimisessa ja koulunkäynnissä tukea tarvitsevia oppilaita varten oli valmistettu monipuolista konkreettista opetusvälineistöä ja -materiaalia, kuten erilaisia yhdistämistehtäviä ja tehtäväalustoja, joita voitiin soveltaa eri oppiaineisiin. Monikäyttöisenä ja korostettavana oppimateriaalina oli niin sanottu kalapeli, jossa isoon kansioon oli tehty muovisista taskuista koostuva pelipohja. Oppilas sai vuorollaan nostaa valitsemassaan taskussa olevan kalan ja katsoa, mitä kalan takaa löytyy. Peli oli yksinkertainen, samaa ideaa toistava ja kaikki pystyivät sitä pelaamaan. Peliä hyödynnettiin sekä

oppiaineiden opetussisältöjen opiskeluun, kuten äidinkieleen ja koodaukseen että muistipelinä.

Monipuolista oppimateriaalia: perus kynätehtävät, iPadit, konkreettiset pelit, erilaiset yhdistämistehtävät ja tehtäväalustat eri oppiaineisiin. Suosituna ja monikäyttöisenä oppimateriaalina kalapeli. (Havainnointipäivä 2)

Opettajat korostivat oppimateriaalin konkreettisuuden tärkeyttä opiskeltavien asioiden sisäistämisessä sekä materiaalin monipuolisuuden ja monikäyttöisyyden ideaa tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla, jotta runsaalla työmäärällä valmistellut materiaalit voitiin hyödyntää jatkokäyttöön:

Mahollisimman moninaiseksi pystytty näitä kehittään, että niitä pystyy eri aihepiireihin viemään ja sama tehtävätyyppi [erityisen tuen oppilaalla] säilyy kaikessa, mutta aihepiirit vaihtuu. Pannaan uuet tarrat ja uus juttu ja nyt tälle alustalle tehhään matikka. Ja nyt tällä alustalla on kirjaimia. Nyt tällä alustalla on vaikka joku ympin kevätjuttu. [...] Sehän se on nykyaikaa, on se sitte oppimisympäristö tai materiaalit, että kun ne on muunneltavissa niin se helpottaa sitä hommaa. Monikäyttönen sillon. [...] helppo varioia eritasosille oppilaille. Voi olla et näyttää samanlaiselta, mut se ei kuitenkaan oo ihan samanlainen. (LO)

Myös Fadjukoff (2007, 272) kehottaa materiaalia valmistavia opettajia miettimään, olisiko itse valmistetusta materiaalista hyötyä muille oppilaille tai opettajille. Konkreettista opetusmateriaalia oli nähtävillä eri puolilla luokkaa. Kymmenjärjestelmän ymmärtämistä varten oli käytössä kananmunakennoja sekä laskemisen apuvälineenä helmitauluja ja multilink-palikoita. Luokan esineiden ja asioiden viereen kiinnitettyihin lappuihin oli tavuttaen kirjoitettu kyseisten esineiden ja asioiden nimiä. Esimerkiksi seinäkellon vieressä luki kel-lo ja peiliin oli kiinnitetty sana pei-li. Koulunkäynninohjaajan mukaan oppilailla tuli konkreettisen opetusvälineistön ohella olla riittävästi tekemistä, sillä ylimääräinen aika aiheutti helposti häiriötä.

Konkreettista opetusvälineistöä: kananmunakennot ja pallot kymmenjärjestelmän ymmärtämisen apuna, helmitauluja, multilink-palikoita. (Havainnointipäivä 2)

Ei kestä olla tyhjää aikaa, semmosta luppoaikaa, [...] se alkaa se vaeltaminen ja levottomuus heti. (KKO2)

Opetuksen lisämateriaalina oppilailla olikin käytössä hiljaisen työn vihko, jonka tehtäviin oppilas siirtyi saatuaan varsinaisen tehtävän valmiiksi. Vihko sisälsi erilaista eriytettyä lisätehtävämateriaalia, kuten ”vahvista ja väreitä” sekä laskutehtäviä lukualueella 0-10.

Hiljaisen työn vihko, jossa lisätehtävämateriaalia. (Havainnointipäivä 1)

Oppimisessa ja opetuksen tukena arvokasta materiaalia olivat toiminnasta kertovat kuvat ja niiden avulla rakennetut päivä- ja tuntistruktuurit, joita käsiteltiin edellä luokan arki-käytänteissä. Kuvien lisäksi luokassa käytettiin leluja, ja leikkipäivinä oppilaat saivat tuoda mukanaan lelun ja harjoitella yhdessä leikkimisen kautta tärkeitä jokapäiväisen elämän taitoja.

Meillä tukkee kauheesti nuo kuvat tätä hommaa. [...] Käytetään viikoittain leluja. (LO)

Kuvat, kokemukset ja oppilaiden erilaisten tarpeiden mukaiset konkreettiset oppimisen apuvälineet olivat luokassa myös näkyvästi osana opetusta:

Kuunneltava siilitarina heijastetaan kuvina taululle. Kirjassa ”kosketeltavaa” kuten samettisen pehmeä, jota oppilaat saavat käydä koskemassa lukemisen jälkeen. (Havainnointipäivä 1)

Koodausmonisteen tutkimisessa apuna tulitikut. (Havainnointipäivä 1)

Vastauksen valinta tehtävään kommunikaattorilla. (Havainnointipäivä 3)

Fadjukoffin (2007) mukaan oppimateriaalin selkeys on olennaista myös itseohjautuvan oppimisen kannalta. Mitä suurempia oppilaiden oppimisen vaikeudet ovat, sitä tärkeämpää on, että käytettävät opetusmateriaalit ovat mahdollisimman yksinkertaisia ja niiden käyttö suunnitelmallista. Oppimateriaalilla on hyvä olla kytkentöjä oppilaan kokemusmaailmaan. (Fadjukoff 2007, 267–268.) Opetusmateriaalin muokkaaminen jokaisen oppijan tarpeille sopivaksi on myös osa *Inklusiivisen opettajan profilin* mukaista *kaikkien oppijoiden tukemista* (ks. European Agency for Development in Special Needs Education 2012).

Opetusmenetelmät ja eriyttäminen

Tietyt opetusmenetelmät olivat vakiinnuttaneet asemansa tutkimusluokan arjessa. Kuten rutiinien ja strukturoinnin kohdalla tuli esille, oli oppitunnin kulku pääpiirteissään aina samantyyppinen alkaen yhteisestä piiristä. Opetustuokiot näyttivät rakentuvan opettajien ja oppilaiden yhteistyön pohjalle.

Opetustuokiolla h-sanat. Oppilaat sanovat h-sanoja vuorollaan, luokanopettaja kirjoittaa sanat pienaakkosin paperille ja heijastaa ne taululle, josta lasketaan sanojen tavut yhdessä taputtaen. Jokainen tavu eri värillä, mikä helpottaa tavujen hahmottamista. Erityisluokanopettaja kirjoittaa sanat suuraakkosin opetuslehtiölle. (Havainnointipäivä 1)

Erityisluokanopettaja painotti opetusmenetelmien kohdalla oppilaantuntemuksen ja tilan-netajun merkitystä. Tämä tuli esille hänen puhuessa oppituntien sijaan eri pituisista tilanteista riippuvaisista tuokioista. Koulunkäynninohjaajan näkökulmasta tärkeänä painottui tehtävien mieluisuus ja se, että teoria kyettiin sitomaan opetuksessa käytäntöön.

Meillä ei ole oppitunteja, meillä on tuokioita. Tuokiot saattaa kestää kymmenestä minuutista puoleen tuntiin tai 45 minuuttiin. Riippuu siitä, miltä täällä luokassa vaikuttaa. (ELO)

[...] käyään laajasti joku osa-alue, että sitä tutkitaan teoriapohjalta mutta sitte niinku tänäänki lähettiin tutkiin pihalle nuita tulva-asioita. (KKO3)

Myös *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014* kokemukselliset ja toiminnalliset työtavat nähdään oppimisen elämyksellisyyttä lisäävinä ja motivaatiota vahvistavina (Opetushallitus 2014, 30). Oppimisen yhteistoiminnallisuudella on ryhmässä sekä omaa että toisten oppimista tehostava vaikutus (Ikonen & Virtanen 2007b, 70; Jylhä 1999, 116–117). Se tukee jokaisen liittymistä luokkayhteisöön (Saloviita 2006, 154). Tutkimusluokan opettajien tavoitteena olikin tuoda opetukseen yhteistoiminnallisuutta oppimisympäristön sallimissa puitteissa. Rajoitetuimmillaan toiminnallisuus oli itsenäisen työskentelyn keskeyttämistä omalla paikalla, piiriin siirtymistä ja yhteiseen keskusteluun tai lukutuokioon osallistumista, minkä jälkeen palattiin takaisin omalle paikalle tehtävän pariin. Opettajajohtoisuus oli opetuksessa läsnä, mutta oppilaille pystyttiin vähitellen antamaan enemmän vastuuta niin oppitunneilla kuin oppituntien ulkopuolella.

Tuua toimintaa, toiminnallisuutta mukkaan niin paljon ko me vaan pystytään. (ELO)

Pakko tietyllä lailla opettajajohtosesti asioita väliin tehdä, mutta koko ajan enemmän ja enemmän pystyy luopumaan siitä. (LO)

Yhteistoiminnallisuus näkyi kuitenkin ajoittain yhteisinä konkreettisina harjoitteina:

Yhteistoiminnallinen hoksauttamiseen perustuva ohjelmointiharjoitus lattialla olevassa ruudukossa: ”Astu kaksi ruutua eteenpäin, ota kirjain ja anna se oppilaalle x. Astu yksi oikealle, astu yksi taaksepäin, pysähdy ja anna kirjain oppilaalle y”. Hoksautuksena mikä sana kirjaimista muodostuu. (Havainnointipäivä 1)

Toiminnallisuuden yhteydessä luokanopettaja mainitsi, ettei tilaresurssin puutetta ole perusteltua pitää ainoana toiminnallisuuden rajoittajana. Toiminnallisuus vaatii onnistuakseen harjoittelua, yhdessä tekemisen osaamista ja kykyä toimia annettujen ohjeiden mukaan. Kyseisessä alkuopetusluokassa näitä taitoja oli harjoiteltu pitkään ja yhteisen

opettelun myötä esimerkiksi piirissä oleminen oli alkanut onnistua. Toiminnallisuus vaatii runsaasti työpanosta sekä luokan aikuisilta että lapsilta.

Ei alussa piirit ees onnistunu. Lapset ei osannu istua vierekkäin, ne oli koko ajan toisissa osa kiinni [...] ei pystytty ollenkaan toiminnallisia juttuja tekemään [...] Taas palattiin luokkaan ja harjoteltiin miten ollaan. Nythän se onnistuu. (LO)

Kotitehtävien ja kokeiden osuus tutkimusluokassa oli melko vähäinen. Luokassa korostettiin lukuläksyn merkitystä ja kuluneen kevätlukukauden aikana kotitehtäviä oli alkanut olla enemmän. Luokanopettaja koki erityisen tärkeänä, että jokaisen on kyettävä selviytymään saamastaan tehtävästä eli tehtävien tuli olla oppilaiden omalla taitotasolla.

[...] lukuläksyjä toki ja niitä on oltava. Nyt keväällä alkanu olemaanki läksyjä. [...] Ei oo tullu semmosta tehtävää, että laps tulis ja sanos, että en osannu tai en tiedä. [...] pitää olla varmasti jokaisella semmonen minkä kykenee tekemään. [...] ei piä vanhemmat joutua kotona opettaan. (LO)

Kotitehtävien osalta luokassa olikin selkeästi havaittavissa erilaisia eriytettyjä tehtäviä oppilaiden taitotason ja värikoodiryhmittelyn mukaan:

Kotitehtävät eriytettyjä. Punaisilla ja sinisillä omat lukuläksyt, vihreillä valmistettuja materiaaleja monisteina. (Havainnointipäivä 2)

Opetusmenetelmien näkökulmasta eriyttäminen oli jatkuvasti vahvistanut asemaansa tutkimusluokassa lukuvuoden kuluessa. Se nousi esille jokaisen haastateltavan puheessa osana opetusmenetelmiä ja se oli myös selkeästi havaittavissa luokan arjesta. Eriyttämisessä on kyse oppimisen yksilöllisten tarpeiden huomioimisesta ja useita opetusstrategioita sisältävästä opettamisen lähestymistavasta, jolla pyritään kohtaamaan erilaisten oppijoiden tarpeita (Palmu ym. 2017, 71–72). Se on oppimisen yksilöimistä, jonka tavoitteena on oppilaan kykyjen ja valmiuksien mukainen opetuksessa eteneminen, oppilaan vahvuuksien huomioiminen sekä itsetunnon vahvistaminen (Huhtanen 2011, 113). Se on

oppilaiden erilaisuuden ja opetusryhmän tarpeiden ensisijainen huomioimisen keino (Laatikainen 2011, 22). Eriyttämisen perustana on oppilaantuntemus ja se on kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta (Opetushallitus 2014, 30).

Tutkimusluokan kaikki oppilaat ajateltiin yksilöinä, mikä heijastuu erityisopetuksen puolella vallitsevasta ajattelutavasta. Erityisluokanopettajan mukaan moninaista oppilasainesta sisältävässä luokassa oli luonnollista ajatella jokainen oppilas erillisenä yksilöllisenä osana luokkaa omine tietoine, taitoine ja tarpeineen. Opetusta eriytettiin sekä yksilöllisesti että ryhmittäin, ja se oli arjessa läsnä koko ajan. Tehtävät olivat yksilöllistettyjä sisällöltään sekä työskentely- ja toimintatavoiltaan. Eriyttämistä toteutettiin näin sekä laadullisesti että määrällisesti, ylös- ja alaspäin eriyttäen. Oppilaiden ollessa tietoisia siitä, että tehtävät voivat olla keskenään erilaisia samaakin asiaa opiskeltaessa he tottuivat käyttäntöön eikä siitä syntynyt jatkuvaa keskustelua. Eriyttäminen oli keskeisessä osassa päivittäisessä arjessa ja myös ulkopuolisen silmin tutkimusluokan näkyvin työskentelymuoto.

[...] vihreille ei laiteta eteen samoja tehtäviä ku esimerkiksi sinisille ja punasille, koska silloin tulee turhautumista, itsetunnon romuttumista, 'en minä osaa'. [...] jollaki saattaa olla padi edessä, jollaki saattaa olla kirjoitustehtävä ja joku saattaa dubloilla rakentaa. Eikä kukaan kysy, että "miksi tuolla on eri tehtävät", koska he tietää, että me ollaan erilaisia. (ELO)

Kirjoitustehtävän sijaan oppilas peittää tehtävän kuvista tietyllä kirjaimella alkavat sanat paperilla. Tuotoksesta otetaan ennen ja jälkeen -kuvat, jotka liitetään oppilaan omaan kirjaan. [...] Kirjainkorit, joihin kuvat laitetaan alkukirjaimen mukaan. (Havainnointipäivä 1)

Tutkimusluokan käytänteissä on Huhtasen (2011, 113) jaottelun mukaan havaittavissa eriyttämistä niin oppisisältöjen, menetelmien, materiaalien kuin oppilaiden ryhmittämisen pedagogisten ratkaisuiden suhteen. Eriyttämisen tapojen ja mahdollisuuksien kehittäminen kouluissa onkin tärkeää lähikouluperiaatteen toteuttamisen asettaessa lisävaatimuksia opettajien eriyttämisaamiselle (Oja 2012b, 54).

Oppimisen ja opiskelun eriyttäminen palvelivat jokaisen oppijan oppimisen etenemistä omalla osaamisen tasolla. Oman taitotason mukaisten tehtävien kautta oppilailla säilyy oppimisen halu ja ilo oppimiseen eivätkä ne korvautu esimerkiksi itsetunnon romuttumisella oman osaamattomuuden seurauksena. Lakkala (2008a) puhuu työskentelyn eroista lähikehityksen vyöhykkeellä ja aktuaalisen osaamisen tasolla. Uuden konstruointi tapahtuu lähikehityksen vyöhykkeellä ja se edellyttää intensiivistä tukea. Opittua lujitettaessa työskentely tapahtuu aktuaalisen osaamisen alueella, jolloin oppilaat kykenevät itsenäiseen työskentelyyn. (Lakkala 2008a, 180.) Aktuaalisen osaamistason mukainen työskentely vaikutti olevan tärkeässä asemassa inklusiivisessa luokassa. Lisäksi ilon nähdään rakentuvan oppilaan osaamiselle tehtävän ja tekijän kohdatessa toisensa (Rantala 2005, 274–275). Myös *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014* painotetaan oppimisympäristön ja työtapojen osalta onnistumisen kokemuksia, jotka innostavat oppilaita oman osaamisensa kehittämiseen (Opetushallitus 2014, 30).

Käytännössä eriyttämistä toteutettiin väriryhmien taitotason mukaisina ryhmittelyinä. Tällä pyrittiin siihen, että jokainen oppilas saisi maksimaalisen hyödyn opetuksesta, oli kyse sitten tukea tarvitsevasta kuin lahjakkaasta oppilaasta. Eräs tapa ryhmittelyn toteuttamiseen oli nähtävillä eriytetyssä äidinkielen testissä, jossa punaisilla ja sinisillä oppilailla oli lisänä lauseiden kirjoittaminen. Vihreät lopettivat testin sanojen saneluun ja siirtyivät koulunkäynninohjaajan kanssa käytävälle pelaamaan äidinkielen oppimista tukevaa tavuttamista ja sanojen lukemista sisältänyttä kalapeliä. Eriyttäminen näkyi myös oppilaiden testissä käyttämissä kirjaimissa.

Äidinkielen testi, jossa tehtävät eriytyvät taitotason mukaan sanojen sanelusta lauseiden kirjoittamiseen. Punaisilla ja sinisillä oppilailla käytössä pienaakkoset, vihreät kirjoittavat suuraakkosin. (Havainnointipäivä 2)

Kun oppilaita jaetaan erilaisiin opetusryhmiin ja organisoidaan opetusta joustavasti opettajien kesken, puhutaan joustavista opetusjärjestelyistä. Niitä käytetään, jotta taidoiltaan, kyvyiltään ja oppimistyyyleiltään erilaiset oppijat saavat heille sopivaa opetusta. (Laatikainen 2011, 50.) Vihreillä oppilailla tehtävät oli eriytetty alaspäin ja heillä oli erilainen

materiaali punaisiin ja sinisiin oppilaisiin verrattuna. Yhteisinä oppiaineina ryhmillä olivat ympäristöoppi, käsityö ja kuvataide, mutta näissäkin eriyttämistä toteutettiin vihreiden oppilaiden osalta alaspäin. Vahvasti eriyttäminen oli läsnä äidinkielessä, jossa oppilaiden erot olivat suuret. Osa lapsista luki jo täysin osan harjoittellessa kirjaimia. Opetusmenetelmienkin tuli eriytyä itsenäisen lukemisen vahvistamisen ja ohjatun kirjainten opettelu välillä. Punaiset ja siniset kykenivät itsenäiseen työhön vihreiden tarvitessa jatkuvaa tukea ja kannustusta. Tämä on nähtävillä koulunkäynninohjaajan haastattelukatkelmassa:

Sen yhen monisteen joutuu tekeen neljällä eri tavalla. [...] Jos mä joudun menemään tuonne punasille ja sinisille niin mun täytyy yhtäkkiä muuttaa mun tyyliä esimerkiksi puhua heille, kun miten mä näille joudun taas ihan sormiaakkosilla vääntämään. (KKO2)

Eriytetyt tehtävämonistheet tietysti myös näyttivät keskenään erilaisilta:

Vihreillä oppilailla kolme vaihtoehtoista monistetta, joista saa valita itselleen mieluisan liittyen esimerkiksi sanojen kirjoittamiseen tavuista tai tietyllä kirjaimella alkavien sanojen värittämiseen. Punaisilla ja sinisillä oppilailla lauseiden kirjoittamista sisältävä moniste. (Havainnointipäivä 4)

Nykykoulussa eriyttämisessä ei näytä olevan enää kyse yksilöllisestä eriyttämisestä, vaan koko luokan toiminnasta. Huomio kiinnittyy kaikkien oppilaiden tarpeisiin (Saloviita 2013, 109). Tämä on nähtävillä myös *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014*, jossa korostetaan jokaisen oppilaan edellytykset huomioivia, eri ikäkausiin ja erilaisiin oppimistilanteisiin soveltuvia menetelmiä ja työtapoja (Opetushallitus 2014, 30).

Vaikka eriyttäminen oli päivittäisessä arjessa vahvasti läsnä, nostivat erityisesti koulunkäynninohjaajat esille siihen liittyviä haasteita ja ongelmakohtia. Eriyttäminen koettiin osittain haasteena kokonaisuudessaan luokan oppilasjoukon ollessa hyvin moninainen, minkä vuoksi työskentelytapojen tuli olla jokaiselle soveltuvat. Yksi koulunkäynninohjaajista puhui keskittymiseen ja äänenkäyttöön liittyvistä ongelmista tilanteissa, joissa

oppilailla on keskenään toisistaan poikkeavat tehtävät. Lisäksi hän toi esille tukea tarvitsemattomien, jatkuvaa ylöspäin eriyttämistä tarvitsevien, oppilaiden näkökulman inklusiivisten opetusmenetelmien käyttöön ja inklusiivisessa oppimisympäristössä opiskeluun ilmaisemalla ajatuksensa siitä, saavatko kyseiset oppilaat opetuksesta tarpeeksi kehittyäkseen eteenpäin taitotasojensa mukaisesti. Muun muassa jo Hollowood, Salisbury, Rainforth ja Palombaro (1995) ovat tutkimuksessaan kuitenkin havainneet, ettei muiden oppilaiden opetukseen osallistuminen vähentyisi tai oppimistulokset heikentyisi, kun luokassa on erityisoppilaita.

[...] toisella ryhmällä on erilaiset tehtävät ja toisella on vaikka hiljasta lukemista niin se ääni siinä voi häiritä. Toiset vaatii keskittymistä. [...] voi häiritä, jos muut tekee vaikka pikku pähkinöitä, josta tulee ääntä. [...] Saako he sitä vastiketta tältä luokalta, että he kehitys enemmänki? Saako he sen kaiken irti, minkä he vois saada yleisopetuksen puolella? (KKO1)

Osana opetusmenetelmiä tutkimusluokassa oli oman osaamisen arviointi. Itsearviointi oli pilkottu pieniin osiin, jotta oppilaat tiesivät mitä osa-aluetta kulloinkin tuli arvioida. Oppilaat oli opetettu perustelemaan oma arvionsa sekä etsimään omasta työskentelystä jokin hyvä asia ja mahdollinen kehittämiskohde. Käytännössä arviointi toteutettiin pehmolelujen ja pyykkipoikien avulla. Jokaisessa pehmolelussa oli erilainen hymiösymboli ja oppilas sai vuorollaan käydä kiinnittämässä omalla nimellä varustetun pyykkipojan siihen pehmoleluun, joka oppilaan mielestä kuvasti hänen osaamistaan ja oppimistaan.

Itsearviointi pehmoleluilla ja pyykkipojilla: ”Miten onnistuit lukutuokiossa? Kiinnitä pyykkipoika sopivaan pehmoleluun ja kerro, miksi valitsit kyseisen hahmon.” (Havainnointipäivä 4)

Arviointikulttuuri on kehittynyt huomattavasti peruskoulun historian aikana. Nykyään korostetussa asemassa ovat itse- ja vertaisarvioinnin kehittäminen sekä arvioinnin kannustavuus. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 165.) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014* (Opetushallitus 2014) oppilaan nähdään itse- ja vertaisarvioinnin kautta voivan tulla tietoiseksi edistymisestään sekä kehittävän ymmärrystä siitä, miten oppilas

voi itse vaikuttaa oppimiseensa ja oppimisessa onnistumiseen. Itsearviointi auttaa havainnoimaan omaa työskentelyä ja antamaan rakentavaa palautetta toisille. (Opetushallitus 2014, 47, 49.) Oppilaan katsotaan myös tarvitsevan tukea ja ohjausta arviointiosaamisen kehittämiseen perusopetuksen alusta asti (Luostarinen & Peltomaa 2016, 165). Tutkimusluokan oppilaiden tasolla oleva pehmolelujen kautta toteutettu arviointikäytännne olikin omiaan tukemaan itsearvioinnin kehittymistä alkuopetusikäisillä ohjaten myös pohtimaan toisten antamaa ja toisilta saatua palautetta.

Luokanopettaja korosti, että vallitsevat opetusmenetelmät ja -tavat sekä niihin kohdistuvat vaatimukset olivat lähtöisin luokan aikuisten näkemyksistä, asenteista ja arvoista suhteessa siihen, miten inklusiivisessa luokassa heidän mukaan tulee toimia. Hän näki keskeisenä lähtökohtana opetuksen toteuttamiselle erilaisuuden tiedostamisen kautta sen ymmärtämisen, että tieto-, taito- ja osaamistasoiltaan erilaiset yksilöt eivät voi tehdä asioita yhdessä oltaessakaan samalla tavalla. Tämä toimi luokanopettajan mukaan toimintaa ohjaavana ajatuksena tutkimusluokassa.

Ei ikinä meidän luokassa tapahu semmosta, että kaikkien tarvis tehdä kaikkea. [...] Voiks se olla tosi, että nykyaikana on vielä semmosta, että lapsi, joka ei kunnolla kynää pysty kädessä pitämään niin pitää tehdä samaa kirjaa ko muutki tai samoja tehtäviä? (LO)

Opetusmenetelmät ulottuvuuksineen ja tuen prosesseineen ovat osa jokaisen opettajan työtä ja niihin tulee panostaa. Pedagoginen toimintakulttuuri on merkittävässä roolissa oppilaiden oppimisen oikeuksien toteutumisen kannalta. (Oja 2012b, 45.) Tällä puolestaan on jo todetusti yhtymäkohtia inklusiivisen toimintakulttuurin toteutumiselle. Lisää inklusiivisen luokan oppimisen ja koulunkäynnin tukemisesta löytyy seuraavasta luvusta, joka edellä olevasta eriyttämiseen painottuvasta opetusmenetelmäosiosta poiketen tarjoaa vinkkejä kolmiportaisen tuen näkökulmaan osana inklusiivista toimintakulttuuria.

Oppimisen tukeminen

Oppimisen tukeminen on tärkeässä roolissa oppimisympäristössä tapahtuvassa oppimisprosessissa. Vielä suuremman merkityksen se saa luokassa, jossa oppilasaine ja

osaaminen on perinteistä yleisopetuksen luokkaa moninaisempaa ja vivahteikkaampaa. Tämä ulottuvuus nousi tutkimusaineistosta esille tarkasteltaessa oppimisen tuen näkökulmaa inklusiivisuuteen ja toimivaan työskentelyyn inklusiivisessa luokassa. Haastateltavat puhuivat tilannetajusta ja sitä kautta yhteisön osaamisesta ja ammatillisuuden merkityksestä oppimisprosessin onnistumiselle erilaisten oppilaiden kohdalla. Tilannetaju näkyi jatkuvana luokka- ja oppimistilanteiden sekä oppilaiden osaamis- ja taitotason aistimisena. Sen kautta kehiteltiin erilaisia oppimista tukevia oppimateriaaleja, opetusmenetelmiä ja työskentelytapoja.

[...] aistitaan sitä tilannetta ja tukea sinne missä sitä aina tarvitaan. (LO)

Täytyy koko ajan olla hoksottimet, tuntosarvet pystyssä, että näkee. [...] siihen tulee semmonen silmä et sä näet kenen pitää antaa nyt olla rauhassa ja muuta. [...] ei oo semmosta löysää hetkee [...] (KKO2)

Perusopetukseen osallistuvalla on opetussuunnitelman mukaisen opetuksen ohella oikeus riittävään oppimisen ja koulunkäynnin tukeen heti tuen tarpeen ilmetessä (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 30 § 1 mom). Oppimisen ja koulunkäynnin tukemisella tarkoitetaan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista sekä yhteisöllisiä ja oppimisympäristöön liittyviä ratkaisuja. Lähtökohtana opetuksen ja tuen järjestämiselle ovat oppilaan ja opetusryhmän vahvuudet sekä oppimis- ja kehitystarpeet. (Opetushallitus 2014, 61.) Tavoitteena on kaikille tasa-arvoiset oppimismahdollisuudet tarjoamaan pyrkivä koulu, jossa segregaatio ja oppilaiden jaottelu erityisiin ja tavallisiin poistuisi (Huhtanen 2011, 69).

Oppimisen tukemiseen voidaan liittää tiettyjä periaatteita, joita sujuvan opetustyön nähdään edellyttävän. Näihin kuuluvat tarvittavan tuen saatavuus ja oikea-aikaisuus, tuen riittävyys sekä oppilaan motivaatio. (Huhtanen 2011, 138.) Oppimisen tuen kannalta luokassa oli aikuisten lukumäärän suhteen ihanteellinen tilanne. Oppilas sai tarvitsemaansa tukea nopeasti ja oppimistilanteita pystyttiin muokkaamaan tilannekohtaisesti. Aikuisten määrän resurssina toi esiin luokanopettaja todetessaan nykyisen tukemisen resurssin kietoutuvan yhteen yhteisön osaamisen ja ammatillisuuden kanssa. Hänen mukaansa resurssi

nykyisellään riitti tukemaan luokan oppilaita, mutta se myös vaati luokan aikuisilta oman osaamisen ja ammattitaidon tarkastelua suhteessa oppilaiden osaamis- ja taitotasoon.

[...] huomataan, että sitä tukea tarvitaan enemmän ko mitä meillä on tässä aikuisia resurssina niin silloinhan meillä on liian haastavat hommat, että silloin meidän pittää katkoa peiliin ja miettiä et mitä voitais tehdä. [...] tämä resurssi mitä on niin mun mielestä riittää sen tuen antamiseen tässä tilanteessa. (LO)

Opettajien on siis tärkeä ajoittain tarkastella läheltä itseään, omaa osaamistaan ja ammattitaitoaan suhteessa oppilaiden moninaisuuteen. Myös *Inklusiivisen opettajan profiilin* neljännen arvon, *henkilökohtaisen ammatillisen kehittymisen*, mukaan opettaminen tulee nähdä oppimisena. Opettajan tulee toteuttaa työssään jatkuvaa reflektointia ja arviointia, oli kyse sitten omasta tai muiden oppimisesta tai opettajien kesken toteutetusta opetuksesta. (ks. European Agency for Development in Special Needs Education 2012.)

Erityisluokanopettaja korosti, että luokan aikuisten tulee sitoutua yhteisiin toimintatapoihin ja jakaa yhtenäinen ajatusmaailma siitä, miten erilaiset oppijat tuen tarpeineen huomioidaan. Tällä hän viittasi siihen, jaetaanko oppilaita esimerkiksi sermeihin erilleen toisistaan ja miten tuen tarjoaminen käytännössä toteutetaan. Tutkimusluokassa sermit oli jätetty sivuun. Siellä korostui aikuisten merkitys ja oppimisen tuen systemaattinen tarjoaminen erilaisin työkaluin. Inklusiivisen ajattelutavan periaatteiden mukaisesti oppilaat työskentelivät yhdessä, tuen antaminen oli tarkkaan suunniteltua ja aikuiset läsnä. Oppilaita ei eroteltu fyysisesti toisistaan siten, etteivät he olisi nähneet toistensa työskentelyä.

[...] me ei lähetä lähestyyn asiaa ollenkaan sermien kautta. He eivät voi kulkea loppuelämänsä jossaki sermissä, että kun sinä et pystynyt työskentelemään. Meidän on otettava aikuisena koppi ja annettava hänelle työkaluja, joilla hän pystyy handlaamaan tilanteensa niin, että minä pystyn olemaan tässä luokassa. [...] pystyy työskentelemään tämmösessä luokassa ilman sermejä ku on systemaattisesti annettu hänelle se huomio ja se tuki ja se aikuinen on siinä. (ELO)

Yhteisön osaaminen ja ammatillisuus näkyivät luokassa tietynlaisina oppimisen tuen käytteinä. Kuten luokan opetusmateriaalia käsitelleestä luvusta ilmeni, haastateltavat korostivat oppimateriaalin ja tehtävien sopivuutta jokaisen oppilaan taitotasoon. Lisäksi onnistumisen ja oppimisen ilon merkitys koettiin tärkeäksi jokaisen oppilaan kohdalla.

Ne [tehtävät] on tehty sellasiksi, että he pystyy niitä tekemään. Saavat kokea onnistumisen iloa ja voi olla vähän haastettakin, mut silti niistä selviää niin ne oottaa niitä. (KKO2)

Oppimista tuettiin lisäksi erilaisin apuvälinein, joita oli käytössä erityisesti erityisen tuen oppilailla. Oppilas pystyi iPadin avulla kertomaan kuvien kautta päivästä kotona ja koulussa. Konkreettisina oppimisen apuvälineinä toimivat muun muassa kirjainkorit, noppat, taittelupaperit kirjainten harjoittelun apuna sekä osalla oppilaista tukiviittomat. Lisäksi konkreettisen kuvamateriaalin käyttö oli aikuisen tarjoaman tuen ohella vahvasti läsnä erityisen tuen oppilaiden kohdalla.

Kirjainkorit, joihin kuva laitetaan alkukirjaimen mukaan tai rakennetaan sanoja kirjainkorin kirjainten avulla. (Havainnointipäivä 1)

Noppapeli: lukualue 1-6 (1 noppa) / lukualue 1-10 (2 noppaa), jolloin lisänä yhteenlasku. (Havainnointipäivä 6)

Kirjainten harjoittelussa käytettävään taittelupaperiin oppilaskohtaisesti 4 tai 6 taitosta. [...] Tukiviittomat apuna sanojen kirjoittamisessa: ”Katso ensin, kirjoita sitten.” (Havainnointipäivä 5)

Kuvien käyttö oppimisen tukena: ”ensin, sitten, sen jälkeen”. (Havainnointipäivä 1)

Opetuksen monikanavaisuus ja konkreettisuus ovat erityisesti vammaisen oppilaan näkökulmasta keskeisiä yhdessä työskentelemisen ehtoja (Jylhä 1999, 120). Kuten edeltävistä aineistolainauksista ilmenee, oli kolmiportainen tukimalli vahvassa roolissa oppimisen tukemisessa ja se nousi esille sekä haastatteluissa että luokan toiminnan havainnoinnissa. Opiskelun tuen palveluiden ja rakenteiden kehittämisen sekä koulujen toimintakulttuurin

ja opetusmenetelmien muokkaamisen myötä (Sarlin & Koivula 2009, 26) oppimisen ja koulunkäynnin tuki muuttui kolmiportaiseksi syksystä 2011 lähtien, kun yleisen ja erityisen tuen välimaastoon asettui tehostettu tuki (Huhtanen 2011, 110; Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 21; Oja 2012a, 22). Yhtenäisen toimintamallin vaatimuksen myötä oppimisen ja koulunkäynnin tuki koostuu tällä hetkellä jokaiselle oppilaalle kuuluvasta yleisestä tuesta sekä erikseen tehostetusta ja erityisestä tuesta (Opetushallitus 2014, 61; Sarlin & Koivula 2009, 24). Tuen kolmiportainen jako perustuu annettavan tuen intensiteettiin, laatuun ja tukeen tarvittavaan aikaan (Moberg & Savolainen 2015, 94; Oja 2012b, 48).

Tukimuodot olivat läsnä luokan päivittäisessä toiminnassa, sillä luokassa opiskeli oppilaita kolmiportaisen tuen eri portailla. Oppimisen tukimuotoja oli osattava käyttää ja soveltaa siten, että ne palvelivat erilaisia oppijoita ja heidän tarpeitaan. Koulunkäynninohjaajan mukaan tukimallin toteutuksessa oli havaittavissa huomaamattomuutta eli oppilaiden tuen porras ei ollut selkeästi nähtävillä.

[...] ne oikeestaan menee tässä yhdessä joukossa. Tottakai me nähään se ero, että mikä se on, mut nuo tekee vähän niinkö samaa niin helposti se siihen hukkuu. (KKO2)

Oppimisen tuen huomaamattomuudella voi ajatella olevan positiivinen vaikutus tukimuotojen käyttöön oppilaiden leimaamattomuuden näkökulmasta. Opettajien haastatteluista ilmeni, että he käyttivät opetuksessa samoja tukimuotoja oppilaiden tuen portaista riippumatta. Erot tukimuotojen välillä olivat tuen määrässä ja intensiteetissä. Yleisen tuen oppilaalla oli käytössä vähemmän tukimuotoja kuin tehostetun tuen oppilaalla. Yleisen tuen oppilailla tuki oli melko vähäistä ja he osoittautuivat luokan selviytyjiksi, sillä luokanopettajan mukaan esimerkiksi tukiopetusta yleisen tuen muotona ei oltu annettu kenellekään. Tehostetussa tuessa tuen saaminen oli säännöllisempää ja käytössä oli useampia tukimuotoja. Kolmiportaisen tuen ylin porras, erityinen tuki, puolestaan nähtiin kokonaisvaltaisimmin koulunkäyntiä määrittävänä tukimuotona. Opettajat näkivät erityisen tuen paitsi tarjoavan myös vaativan enemmän resursseja oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseen muihin kolmiportaisen tuen tukimuotoihin verrattuna.

[...] erityisellä tuella niin onhan meillä sen kanssa paljon enemmän mahdollisuuksia vaatiakki tukea ja paljon enemmän keinoja käytössä. [...] Neuvotellaan rehtorin / sivistystoimenjohtajan kanssa resurssista, niin onhan se arvokkaampi resurssin saamisen kannalta, jos lapsella on erityinen tuki, koska eihän se syyttä oo sillä. (LO)

[...] erityisistä ne, joilla on puheenymmärtämisen vaikeuksia niin heillä on hirvittäviä haasteita. Sen takia koko ajan näkyy, vilahtaa kuvia paljon, jotta heillekin tulee sitä viestiä. [...] Vihreitten puolella vahva aikuisen tuki selkeyttämään. (ELO)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus 2014) korostuu oppilaan saaman tuen joustavuus, pitkäjänteinen suunnittelu ja tuen muuttuminen tarpeen mukaan riippumatta siitä, millä tuen portaalla oppilas on. Yleisen tuen tulee näyttäytyä ensimmäisenä keinona oppilaan tuen tarpeeseen vastaamisessa, minkä kautta edetään tarpeen mukaan tehostettuun ja erityiseen tukeen. (Opetushallitus 2014, 61.) Yleinen tuki on tilapäistä kaikille oppilaille kuuluvaa tukea (Oja 2012b, 46; Takala 2016b, 22). Tehostetussa tuessa painottuvat tuen säännöllisyys ja useiden tukimuotojen samanaikaisuus (Jahnukainen ym. 2012, 22; Moberg & Savolainen 2015, 94; Oja 2012b, 46; Perusopetustlaki 24.6.2010/642 16 a § 1 mom). Erityistä tukea puolestaan annetaan oppilaalle, jonka kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteita ei ole riittävästi aiemmilla tukitoimilla saavutettu (Laatikainen 2011, 29; Opetushallitus 2014, 65). Sen piiriin kuuluvat usein vaikeimmin vammaiset ja sairaat sekä yksilöllistettyjä oppimääriä omaavat ja pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevat oppilaat (Sarlin & Koivula 2009, 30).

Opettajat painottivat erityisen tuen tukimuotojen kohdalla sen merkitystä, miksi lapsi erityisellä tuella on. Sisällöllisesti tukimuoto ja tuen intensiteetti olivat heidän mukaansa riippuvaisia tuen taustalla olevasta syystä tai syistä. Erityisluokanopettaja näki erityisen tuen hyvin monimuotoisena tukimuotona lähtien autismin kirjon haasteisiin vastaamisesta pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevien oppilaiden tukemiseen, erilaisiin

vammoihin tai kehityksellisiin viiveisiin vastaamisesta aina vaikeasti kehitysvammaisiin oppilaisiin ja heidän tukemiseensa asti.

[...] tietenkin se syy, että miksi se lapsi on siellä erityisellä tuella. (LO)

*[...] erityisellä tuellahan voi lapsia olla jos vaikka jonkinlaisen syyn vuoksi.
[...] vaikeasti kehitysvammasta [...] autismin kirjon haastetta [...] yks-
toistavuotiset [...] vamma tai viive [...] (ELO)*

Riippumatta siitä, millä tuen portaalla oppilas on, lähtee oppimisen tukeminen liikkeelle oppimiselle asetetuista oppilaskohtaisesti vaihtelevista tavoitteista. Oppimistavoitteita on sitä tärkeämpi lähestyä oppilaan henkilökohtaisesta tilanteesta katsottuna, mitä suurempia oppimisvaikeuksia hänellä on (Saloviita 2013, 185). Haastateltavien mukaan erityisellä tuella olevien oppilaiden tavoitteet muokattiin pidemmälle aikavälille ja toiminta oli kokonaisuudessaan pitkäjänteisempää muilla tuen tasoilla oleviin oppilaisiin verrattuna. Tavoitteiden mitoittamista voitiin tarpeen mukaan jatkaa seuraavaankin lukuvuoteen.

[...] takaraivossa tietenkin ne tavoitteet mitä niillä on itte kelläki. [...] erityisellä tuella toiminta on ihan selkeästi pitkäjänteistä et se ei oo vaan tämmöstä et se tapahtuu ku joku terapiaki vaan sen kerran viikossa. [...] Ettei ole mitään hätää, jos ei nyt olla just siinä. Ensi vuonna jatketaan. (KKO2)

Oppilaille suoritettiin myös erilaisia testauksia, jotka osaltaan toimivat perusteena tavoitteiden asettamiselle ja oppimisen suunnittelulle. Testien pohjalta oppilaiden sijoittelua luokassa muutettiin tarpeen mukaan. Oppilaiden yksilö- ja ryhmätestaus on perusteltua, sillä testien avulla oppilaiden taitotaso on opettajien tiedossa ja niiden avulla voidaan löytää ja kohdentaa oppilaiden tuen tarvetta (Laatikainen 2011, 38). Koulunkäynninohjaaja muistutti testaamisen yhteydessä kuitenkin siitä, ettei testeihin tule luottaa liikaa, vaan luokassa on oltava jatkuvasti valppaana oppilaita ja oppimistilanteita aistien sekä kokonaisuuksien pohjalta tarpeellisia muutoksia tehden esimerkiksi oppilaiden väriryhmäsijoittelun suhteen.

[...] testauksia niin selkeesti näki, että vaikka tässä [vihreiden ryhmä] olis yleisopetuksen oppilaita, että he olisivat tuolle puolelle, niin ei he pystyneet siellä olemaan. (KKO2)

Paljon tukea tarvitsevat oli luokassa sijoiteltu lähelle ohjaavia aikuisia. Vihreillä oppilaille tuki näyttäytyi intensiivisenä ja aikuisten läsnäolo jatkuvana. Vihreiden oppilaiden tekemistä voitiin oppiainekohtaisesti helpottaa toiminnan konkreettisessa toteuttamisessa, mikä oli nähtävillä muun muassa liikunnassa. Lisäksi huolehdittiin, että opettamisessa otettiin käyttöön niin sanottu tehovaihe, jos näytti vähänkin siltä, ettei oppilas opi, ymmärrä tai kykene soveltamaan opittua tai on ollut poissa opetustilanteesta.

Punaisilla ja sinisillä oppilailla itsenäinen työskentely. Vihreillä aikuisten intensiivinen tuki ja läsnäolo. [...] Tunnelipallossa liikuntarajoitteisuus huomioidaan oppilaiden sijoittelulla. Pallon heittämisen sijaan vierittäminen. (Havainnointipäivä 5)

Poissa ollutta tuetaan tehtävissä ohjaajan jatkuvalla läsnäololla ja ohjauksella. Onko tavu HA vai HAA? Ohjaaja vetää oppilaan kasvojen edessä kättään osoittaen pitkää vokaalia. [...] ”En sano HA, vaan sanon HARRRR”. Näin lausuen ohjaaja korostaa viimeistä kirjainta. (Havainnointipäivä 3)

Oppilaan paikkaa luokassa voitiin erityisluokanopettajan mukaan vaihdella myös sen mukaan, miten hän selviytyi oppimisen ja yleisen osaamisen, kuten käytöksen ja tarkkaavuuden, osa-alueilla:

[...] tarvii tukea käytösjuuttuihinsa ja täytyy huomioida ne. [...] hiljaseempia, jotka ei todellakaan tee itsestään numeroa, mutta tarvivat oppimiseen meidän huomiota, tukea ja apua paljonki. (ELO)

Näkyviä erityisen tuen muotoja olivat haastateltavien mukaan erilaiset erityisen tuen oppilaille suunnatut terapiapalvelut, kuten fysio-, puhe- ja toimintaterapia. Varsinainen terapia tapahtui luokan ulkopuolella, mutta se heijastui terapiaa saavan oppilaan arkeen ja

toimintaan luokan aikuisten kanssa. Osalle erityisen tuen oppilaista terapiaa oli suunnattu enemmän ja osa ei saanut varsinaista terapiaa oppimisensa ja koulunkäyntinsä tueksi. Myös liikunnallisiin haasteisiin pyrittiin vastaamaan terapian avulla. Luokanopettaja tiivistä erilaiset lapset erilaisine tarpeineen haasteeksi, jonka ratkaisemiseen tarvitaan ennen kaikkea aktiivista yhteistyötä eri ammattilaisten kanssa opettajista ja koulunkäynninohjaajista terapeutteihin.

[...] erityisen tuen lapsilla terapiapalvelut [...] on eri terapioita, on puhe-terapiaa, toimintaterapiaa ja fysioterapiaa. [...] iso kirjo tätä moniammatillista yhteistyötä pyörii erityisellä tuella olevien lasten kanssa. Osalla terapioita enemmänkin ja osalla ei ole mitään. (ELO)

Haaste nämä erilaiset lapset erilaisine tarpeineen, välillä on yhtä terapiaviidakkoa tää meidän arki. [...] Ihmiset vaihtuu, lapset on aina tunnin poissa ja on aika trafikki välillä. (LO)

Moniammatillinen henkilökunta kuuluu inklusiiviseen kouluun (Lakkala 2008a, 219). Erityisen tuen portaalla moniammatillisen yhteistyön merkitys korostuu monessa suhteessa lähikoulun näkökulmasta. Myös Oja (2012b) näkee, että on täysin eri lähtötilanne suunnitella ja toteuttaa kolmiportaista tukea oppilaalle, mikäli erityisen tuen palvelut voidaan järjestää oppilaan lähikoulussa kuin viemällä oppilas saamaan tukea muualle. Lähikoulussa toteutettu oppimisen tuki tukee lisäksi oppilaan oppimisympäristön ja sosiaalisten suhteiden säilymistä ennallaan. (Oja 2012b, 49.)

Lakkala (2008a) kokoaa yhteen keskeiset elementit inklusiioon pyrkivässä opetuksessa, jossa lähtökohtana ovat monenlaiset oppijat ja tavoitteena osallisuus oppimisyhteisössä. Jotta lähtökohdasta päästään tavoitteeseen, edellyttää se käytänteitä ja toimintaa eri osa-alueilla: erilaisissa tehtävissä, niiden toteuttamistavoissa ja tuotoksissa, erilaisten ohjaustapojen toimivassa käytössä sekä yhteistoiminnallisessa opettamisessa ja muussa tiimityössä. (ks. Lakkala 2008a.) Myös tässä tutkimuksessa on havaittavissa inklusiion toteutumista näillä osa-alueilla osana inklusiivista toimintakulttuuria. Oppilaiden ominaisuuksien ja erilaisen osaamisen pohjalta suunnitellut ja toteutetut tehtäväkokonaisuudet

suunniteltiin tutkimusluokassa opettajien ja koulunkäynninohjaajien yhteistyön pohjalta. Aikuisten yhteistyö mahdollisti tehtävien tekemisen usealla tavalla opetusta eriyttäen, ja kolmiportainen tuki oli läsnä osaamisen perusteella värikoodiryhmittäinkin sovelletuin työskentelytavoin.

5.3 Yhteisopettaminen ja yhteistoiminta

Tutkimusluokassa, jossa luokan aikuiset muodostivat luokanopettajasta, erityisluokanopettajasta ja kolmesta koulunkäynninohjaajasta koostuvan tiimin, korostuivat tutkimustulosten mukaan yhteisopettamisen, yhteistoiminnan sekä oppimisen ja opetuksen suunnittelun ulottuvuudet. Suunnittelu vaati ennen kaikkea runsaasti aikaa, joustavuutta ja tilannetajua. Aikaa kului runsaasti varsinaiseen suunnittelutyöhön ja monipuolisen materiaalin valmistukseen, mistä johtuen työpäivät saattoivat venyä pitkiksi. Hyvä ja toimiva suunnittelu edellytti yhteistä suunnitteluaikaa koko tiimin kesken. Varsinainen suunnitteluvastuu luokassa oli opettajilla, mutta myös ohjaajat osallistuivat suunnittelupalaveriin, mikäli se aikataulullisesti oli mahdollista.

Me jou'utaan kauheen tarkkaan suunnittelemaan aina tulevat viikot, että ei voi jättää mittään viime tippaan, koska se materiaali on niin erilaista kaikille, niin pitää olla selkeät linjat siitä mitä tehdään jo hyvissä ajoin. [...] Suunnitellaan tosi paljon eli meidän ollaan [erityisluokanopettajan] kanssa täällä varmasti siihen neljään-viiteen melkein päivittäin [...] Työtä ja aikaa vaatii. [...] Eihän se suunnittelu onnistu, jos siihen ei oikeasti sitouduta siihen hommaan. (LO)

[...] torstaisin ollu koko tiimin hetki, että me istutaan ja suunnitellaan raakavedos meidän seuraavasta viikosta mikä on tulossa ja me opettajat tehdään siihen tarvittaessa jotaki hienosäätöä. (ELO)

Kun työtä tehdään tiiminä, korostuu suunnitelmiin ja niiden käytännön toteutukseen sitoutuminen kaikkien luokan aikuisten toimesta sekä vahva halu tehdä työ sovitulla tavalla, jotta arki saadaan suunnitellusti pyörimään. Opettajien usko ja sitoutuminen

inklusiivisen koulun ideaan on hyvin tärkeää inklusion onnistumisen kannalta eikä hyvienkään resurssien nähdä riittävän, mikäli sitoutuminen puuttuu (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 113). Koulunkäynninohjaajat ovat tärkeässä roolissa osana laadukasta opetusta ja oppimista, sillä opiskelua tukiessaan he antavat opettajalle tilaisuuden keskittyä enemmän opettamiseen (Takala 2016c, 126).

Joustavuus ja tilannetaju tutkimusluokassa näkyivät erityisluokanopettajan mukaan siinä, että luokan aikuisten tuli hyväksyä suunnitelmien muuttuminen osaksi arkea. Suunnitelmat muuttuivat opettajien toimesta usein päivän aikana oppilaiden toiminnan mukaan. Opettajat seurasivat tarkkaan oppilaiden työskentelyä ja toimivat tilanteen mukaan sopivimmalla tavalla. Työskentely edellytti joustavuutta, muutosherkkyyttä ja myönteistä suhtautumista muutoksiin myös koulunkäynninohjaajilta.

Muutetaan meidän suunnitelmaa ihan lennosta, jos alkaa näkyä semmosta levottomuutta. [...] hyvinkin joustava ja elävä tämä meidän päivien kulku ja opetuksen kulku. Ollaan saatettu suunnitella toista, mutta jos näyttää siltä niin me tehhään ihan jotaki muuta. (ELO)

[...] saattaa vaihtua päivän aikana suunnitelma niin pitää aikusten pystyä vaihtaan lennosta sitä ja oleen joustava. (KKO3)

Opettajat nostivat oppimisen suunnittelusta puhuessaan esille toimiviksi havaitsemiaan käytänteitä suunnittelun tueksi ja onnistumiseksi. Niissä korostuivat erilaiset konkreettiset työvälineet ja toimiviksi koetut työskentelytavat. Erityisesti luokan tiimin yhteinen iso pöytäkalenteri koettiin tärkeänä työvälineenä suunnittelun tukena ja hyödyllisenä asioista muistuttajana. Työskentelytavoissa painotettiin lisäksi nykyteknologian mahdollistamaa aikaan ja paikkaan sitoutumatonta yhteissuunnittelua puheluista aina Drivessa tai muussa pilvipalvelussa tapahtuvaan työskentelyyn ja WhatsApp-viestittelyyn.

Tää kalenteri on tälle luokan välle avoin et me [opettajat] laitetaan tänne ne suuret linjat ja viikon aikana täydennetään pienempiä linjoja ja ohjaajat täältä voi käyä kattomassa. Tänne pannaan myös kaikki juoksevat asiat,

koska ko meitä on niin monta aikusta niin ei aina millään muista kaikille sanoa, niin täältä sitte käyään kattoon. [...] On tärkeää, että on tämmönen kirja minne laitetaan kaikki. Muuten ei pysytä kartalla. Se on myös sitä meidän yhteissuunnittelua. [...] työstetään siellä Drivessa tai pilvessä, että pannaan siellä homma alulle ja toinen voi käyä täydentämässä. [...] Aikaa voittava tapa ko tekee pilvessä hommia. (LO)

Soitellaanki aina iltasella aika paljon ja käyään sitä aivotyötä sillon. (ELO)

Meillä on oma WhatsApp-ryhmä. [...] Meillä on meidän oman luokan kans, siis tämän henkilökunnan kans, mutta sitte meillä on ohjaajien kans oma ja koko koulun tiimin kans oma. [...] WhatsApp-ryhmä on tosi hyvä, jos on jotaki epäselvyyttä tai opettajat hoksaa, että tehään näin, niin silloin heti tietää. (KKO1)

Koulunkäynninohjaajien tehtävänä oli muokata ja toteuttaa käytäntöön kalenteriin kerätyt suunnitelmat yhdessä opettajien kanssa. Takala (2016c, 129) puhuu niistä opettajan avustamiseen liittyvinä välillisinä tehtävinä. Varsinaista suunnitteluvastuuta ohjaajilla ei ollut, mutta moniulotteisen oppimateriaalin valmistamiseen liittyi osaltaan suunnittelun näkyväksi tekemistä. Yksi koulunkäynninohjaajista nosti esille inklusiivisen kasvatuksen erilaisuuteen ja tukea tarvitseviin oppilaisiin liittyvän näkemyksensä, jonka mukaan ketään ei tule syrjiä, vaan jokainen on osallistettava osaksi yhteisöä. Tämä hänen työskentelyään ohjaava ajattelutapa viestitti myös asenteen merkitystä inklusiota kohtaan.

[...] mun täytyy pystyä muokkaamaan opiskeltava asia vaikeimminkin kehitysvammaiselle sopivaksi. [...] mulla on se periaate et mä haluan, että vaikeimmin kehitysvammainen voi tehdä kaikkea samaa mitä muutki. Se on vain minun mielikuvituksesta kiinni, miten mä sen toteutan. (KKO2)

Erityisluokanopettaja puhui kolmiportaisen tuen näkökulmasta oppimisen suunnitteluun. Hän esitteli luokassa toimivaksi havaitun käytänteen, jonka mukaan oppiaines kyetään suunnitellusti muokkaamaan erilaisille oppijoille sopivaksi. Erityisluokanopettajan

mukaan oppimisen suunnittelussa on toimivinta edetä yleisestä erityiseen eli siten, että oppiminen suunnitellaan ensin yleisen tuen oppilaille, minkä jälkeen se muokataan tehostettua tukea tarvitseville ja lopuksi erityisen tuen oppilaille. Tämä järjestys toimi myös luokan koko tiimin yhteissuunnittelua tukevana.

Meillä on se iso otsikko. Mietitään ensin se yleisen tuen oppilaitten näkökulmasta. Sitte mietitään, miten tämä asia menee vihreitten porukalle. [...] Sillä tavalla rakentuu se paletti. [...] saan suunnitteluun luokanopettajalta enemmän apua ku mietitään ensin ne yleiset, sitte tehostetut ja lopuksi erityiset. (ELO)

Oppimisen suunnittelu nähtiin välttämättömänä tiimityöskentelyn, yhteisopettamisen ja yhteistoiminnan onnistumisen kannalta. Yhteinen suunnittelu ja sen onnistuminen ei kuitenkaan ollut itsestään selvää, vaan se edellytti onnistuakseen ajan ja oppilaantuntemuksen ohella samanlaisten arvojen ja periaatteiden jakamista opettajuudesta, opetustyöstä ja lapsiin suhtautumisesta aikuisten kesken. Se muodostaa pohjan kaikelle toiminnalle.

[...] keskustelu isoista linjoista et mitä minä ajattelen opettajuudesta ja opettamisesta ja mitä työpari ajattelee opettamisesta ja opettajuudesta. Jos ne asiat on törmäyskurssilla niin ei siitä tuu yhtään mitään. [...] Pitää olla yhteinen missio ja päämäärä [...] miten sinä kohtelet ja kohtaat lapset. Kaikki muu rakentuu siihen päälle. (ELO)

Tässä ollaan niinkö konsanaan aviopari ko tätä tehään, että on oltava samanlainen ajatus siitä et miten asioita tehhään. [...] tietyllä tavalla samanlainen tempo asioissa. (LO)

Opetuksen yhteinen suunnittelu on yhteisopetuksen perusta ja siihen sitoutuminen yhteisopettamiseen sitoutumista. Yhteistyön helpottamiseksi kannattaakin sopia suunnitteluun käytettävästä ajasta ja valmistautua yhteissuunnitteluun tarkastelemalla sisältöjä ennakoon. (Palmu ym. 2017, 66–67.) Oleellinen osa yhdessä suunniteltavaa ja toteutettavaa opetusta on samansuuntainen ajatus- ja arvomaailma. Onnistuneessa

yhteisopettajuudessa molemmat opettajat saavat tuoda ajatuksensa ja näkemyksensä rehellisesti esille. Yhteinen arvomaailma on edellytys yhteistyön sujumiselle kahden opettajan välillä. Lakkala (2008a, 102) puhuu yhteistoiminnallisuudesta inklusiivisen kasvatuksen keskeisenä ominaisuutena todetessaan opettajien työn olevan intensiivistä ja säännöllistä yhteistyötä sekä kasvatusvastuun jakamista. Myös inklusiivisen opettajan profiilin kolmas arvo, *yhteistyö muiden kanssa*, perustuu opettajien välisen yhteistyön ja tiimityöskentelyn merkitykseen, jossa osana ovat myönteiset yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot eri toimijoiden kanssa (ks. European Agency for Development in Special Needs Education 2012).

Koulunkäynninohjaajat puhuivat opettajien välisen kemian, yhteistyökyvyn ja persoonan merkityksestä yhteisopettamisen onnistumisessa. He näkivät yhteisen päämäärän lisäksi tärkeänä sen, että työmäärä jakautuu tasaisesti ja kaikki tekevät oman osuutensa kantaakseen niin sanotusti kortensa kekoon. Yhteistyöhön on kyettävä sitoutumaan vahvasti ja joustavasti sekä kaikki tiimin jäsenet huomioiden. Yhden koulunkäynninohjaajan puheessa olikin havaittavissa viitettä siihen, ettei yhteisopettamisen suunnittelu ja käytännön toteuttaminen välttämättä toimi liian vahvojen tai itsekeskeisten persoonien kesken.

[...] on yhteinen päämäärä mihin pitäis pyrkiä ja et tasavertaisesti tehään sitä duunia siihen sen eteen. Ei tää pelitä, jos ei tehä yhdessä ja jotenki mä aina peräänkuulutan sitä saman kielen puhumista. (KKO2)

[...] aikuisilla toimii henkilökemiat, että tuommosessa porukassa ei voi olla semmosta kurkkua, että minähän sanon, että tehään nyt näin. On pakko joustaa ja joustaa, että ei voi mennä niinku yks sanoo. (KKO3)

Luokanopettaja puolestaan näki yhteisopettamisen ja persoonanäkökulman välisen suhteen niin, ettei tiimin jäsenenä tule olla liian herkkä. On hyväksyttävä, että näkemykset aikuisten välillä vaihtelevat ja silti osoitettava valmiutta kuunnella toisten näkemyksiä. On hyvä konkreettisesti sopia, millainen toimintatapa opetustilanteissa on hyväksyttävää. Tällöin ei jouduta opettajien kesken vastakkainasetteluun esimerkiksi siitä, saako toisen opettajan opetusta keskeyttää tuomalla esiin omia ajatuksia vai täytyykö odottaa omaa

opetusvuoroa. Välijärvi (2000, 158) puhuu opettajuuden muutostarpeesta kohti avointa opettajuutta, johon kuuluu avoimuus kohdata ja työskennellä erilaisten ihmisten ja tahojen kanssa. Toisaalta kannustetaan pohtimaan omaa halua ja valmiutta päästää toinen pedagoginen ammattilainen samaan opetustilaan (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2011, 19).

Tutkimusluokassa toimivaksi oli havaittu roolittomuus, ja opetustuokioita pidettiin vuorotellen toisen opettajan jatkaessa siitä, mihin toinen oli opetuksessaan jäänyt. Toimintamalli edellytti opettajien kesken vahvaa sitoutumista toistensa toiminnan ja työskentelyn jatkuvaan tarkkailuun sekä kaikkien huomioimista. Merkittävin linjaus luokassa koski kahta oppiainetta, matematiikkaa ja äidinkieltä, joiden opetusta opettajat olivat keskenään jakaneet siten, että molemmilla oli omat vastuuaineensa.

Eikä saa olla herkkähipiäinen, että me jo tietään, että toisten varpaille saa hyppiä. [...] Et voi tehdä niinkö itse haluat asioita, että täytyy aina koko tiimi ottaa huomioon sekä kaikki aikuiset ja kaikki lapset. [...] Kauhean kiva ku laivassa on kaksi kapteenia, että voi koko ajan vuorovedolla asioita tehdä eikä olla missään vaiheessa sovittu semmosia rooleja. [...] Se me ollaan sovittu, että ota sie se matikka niin mie otan sen äikän. (LO)

Vaikka et olis vetovuorossa niin sinun pitää tietää silti mitä täällä luokassa on menossa, koska muuten oot pihalla ku lumiukko. (ELO)

Luokan yhteisopettajuuden käytännön toteuttamisesta on havaittavissa vahvimmin yhtäläisyyttä tiimiopettämisen malliin. Opettajien toimintaa kuvasi joustavuus, ja opetuksen suunnittelu, toteuttaminen sekä arviointi tapahtuivat täysin yhteistyönä. Tiimiopettämisen mallin mukaan myös vastuu luokassa jakautui opettajille tasaisesti. (ks. Rytivaara ym. 2017, 17.) Lisäksi opettajilla oli toistensa lupa keskeyttää ja täydentää toisen opetusta (ks. Saloviita 2016, 23). Opettajien toteuttamassa mallissa oli kuitenkin havaittavissa viitteitä myös rinnakkain opettämisen malliin (ks. Rytivaara ym. 2017, 16) oppilaiden jakautuessa yhteisen opetustuokion jälkeen värikoodiryhmiinsä ja aloittaessa työskentelyn määrätyn aikuisen kanssa. Värikoodiryhmittäin toteutetussa rinnakkain opettamisessa

erityisluokanopettajan ohjaukseen ohjattiin enemmän tukea tarvitsevat oppilaat (ks. Rytiivaara ym. 2012, 341). Luokan aikuisten välinen työ onkin parhaimmillaan jaettua asiantuntijuutta, jossa yhteistyö on tasavertaista ja roolirajoja rikkovaa (Takala 2016c, 131).

Rinnakkain opettamisen malli oli luokan käytänteissä havaittavissa myös konkreettisesti:

Pistetyöskentelyä varten oppilaat kolmeen ryhmään: vihreät kalapeliin, siniset padeille ja punaiset koodauspeliin matolle. Jokaisella ryhmällä oma ohjaaja. Vaihto tietyn ajan kuluttua. (Havainnointipäivä 6)

Merkittäväksi positiiviseksi tekijäksi yhteisopettajuudessa opettajat nostivat toisiltaan saamansa kollegiaalisen tuen ja sen merkityksen työlle. Yksin luokanopettajana työskennellessä on vastuussa kaikesta luokan arjesta, mutta yhteistyössä toisen opettajan kanssa tarjoutuu ensiarvoinen mahdollisuus jakaa ja purkaa niin positiiviset kuin negatiivisetkin asiat välittömästi työparille ja mennä yhdessä esimerkiksi palavereihin. Työpari on nähnyt ja elänyt mukana koetut tilanteet pystyen eläytymään niihin todenmukaisesti. Erityisluokanopettaja nimitti työpariaan myös työnohjaajaksi, millä jo käsitteenä on positiivinen vivahde opettajien yhteistyön kokemiselle mielekkääksi.

[...] välitön kollegiaalinen tuki minkä sie heti saat siltä toiselta aikuiselta niin sie et voi saada sitä, jos sie et ole samassa tilassa. (LO)

[...] työpari, jonka kans mie pystyn jakamaan kaiken, ilot ja surut [...] Positiivinen lieveilmiö. [...] Työnohjaaja aamulla kaheksalta ko tullaan tänne. (ELO)

Myös Saloviita (2016, 24) puhuu työparilta saadun avun ja tuen tärkeästä merkityksestä osana läheistä yhteistyötä tiimiopettamisessa. Olennaista on, että opettajat uskaltavat kysellä ja oppia toisiltaan. Tiimityöskentelyn nähdään myös tukevan opettajien jaksamista. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 112.)

Erityisluokanopettaja nosti lisäksi esille flow-tilan opettajien yhteistyölle antamansa merkityksen yhteydessä. Flow-tila mahdollisti hänen mukaansa heittäytymisen asioihin tilanteisiin sopivalla tavalla sopien hyvin inklusiivisen luokan arkeen. Hektinen ja monenlaista sisältävä arki vaatii ajoittain suunnitelman sivuun jättämistä ja vaihtoa lennosta suunnittelemattomampaan. Flow edellyttää yhteen hiileen puhaltamista nostaen esille myös persoonan, yhteisen ajatusmaailman ja joustavuuden merkityksen työparina työskentelyssä.

Mulla ja kollegalla on semmonen yks kantava ajatus, se on flow, flow-tila. [...] ollaan saatettu suunnitella jotakin mut sitte tapahtuu luokassa, välitunnilla [...] tai ihan mikä tahansa niin me mennään sitte flowlla. [...] Sillä aikaa ku toinen ottaa kopin niin toinen on käyny hakemassa jotaki materiaalia. (ELO)

Luokanopettaja puolestaan nosti esille huumorin merkityksen. Huumori auttaa jaksamaan ja keventää ajoittain raskaaltakin tuntuvaa työtä. Sen avulla voidaan päästä eteenpäin haastavissakin tilanteissa. Arvokasta on myös se, että oppilaat ymmärtäisivät huumoria, millä puolestaan vaikutti olevan kaikkien luokassa työskentelevien yhteishenkeä kasvattava merkitys.

Pittää osata nauraa itellensä. Huumori on meillä semmonen millä yritetään keventää tätä arkea ja lapset on aivan ihastuttavan huumorintajusia tässä luokassa. (LO)

Vaikka toisen varpaille astuminen ja opetuksen keskeyttäminen toisen opettajan toimesta oli luokassa hyväksyttyä ja huumorilla myönteinen vaikutus työhön, oli tiimissä työskenneltäessä kyettävä lukemaan ja huomioimaan toista sekä antamaan tilaa toiselle. Tämän näkökulman toimivaan yhteisopettajuuteen toivat haastatteluissaan esille molemmat opettajat. On tärkeää, että yhdessä työskenneltäessä oppii tuntemaan toisen, jolloin kykenee tiedostamaan, milloin toinen tarvitsee omaa aikaa ja tilaa.

Pitää antaa tilaa toiselle [...] joskus on vaan laitettava se oma suu kiinni ja annettava toiselle tilaa. [...] Ei auta tulla isoja ryppyjä rakkauteen. (LO)

Inklusiivisen luokan toimivassa yhteisopettamisessa korostui lisäksi itseluottamuksen merkitys. Tiimissä työskenneltäessä tuli nähdä toisten arvo ja merkitys osana työyhteisöä, mutta tiedostaa myös oma arvonsa osana tiimiä. Tulee luottaa itseensä, kolleegaan ja tiimiin. Erityisluokanopettaja puhui oman kyvykkyyden ja taitavuuden tunnistamisesta ja tunnustamisesta sekä itsensä näkemisestä tasavertaisena opettajana. Alemmuuden tunteen kokeminen ei hänen mukaansa kuulunut toimivan yhteisopettajuuden konseptiin.

Minä pärjään, minä kykenen, minä olen taitava, minä pystyn olemaan ihan tasavertaisena tämän toisen rinnalla. [...] minä opettajana olen hyvä. Jos koet koko ajan alemmuutta toisen rinnalla, niin näkisin, ettei se pitkälle kannu. (ELO)

Haastateltavat toivat toisaalta esille myös yhteisopettamisen ja yhteistoiminnan onnistumista vaikeuttavia tekijöitä. Korostetun merkityksen sai liian erilainen ajatusmaailma ja asennoituminen työhön tiimin jäsenten kesken sekä yhteistoimintaan sitoutumattomuus. Erityisluokanopettaja esitti skenaarion täysin erilaisesta työparista ja tiimin merkityksestä työn onnistumiselle. Luokanopettaja puhui vastaavasti eri linjoilla olevasta työparista. Koulunkäynninohjaajien puheista oli havaittavissa yhtäläisyyttä opettajien näkemyksiin.

Haasteena on se, jos minun työpari on semmonen, jonka kans mie en pystyis tekemään töitä, [...] oltas niin eri aaltopituudella. [...] ei tehtäs tiiminä hommia. Raskaaksihan tämä tulis, jos olis yks pomo ja kaikki muut tulis vaan niinku ”mitä tänään tarjolla”. (ELO)

Yhteisopettamisen ja yhteistoiminnan onnistuminen inklusiivisessa luokassa vaatii kokonaisuudessaan paljon. Se vaatii runsaasti koulumaailmassa peräänkuulutettuja resursseja. Inklusiiviseen luokkakokonaisuuteen ja toimintakulttuuriin pyrittäessä on sitouduttava ja oltava valmiita tarjoamaan resurssi siihen, että tarvittava tuki siirtyy yhteiseen luokkatilaan tukea tarvitsevien oppilaiden mukana. Samoin aikuisten riittävä määrä resurssina on

välttämätön, kun tukea tarvitsevia oppilaita on paljon. Tehtäväalueiden jakaminen oli tutkimusluokan aikuisille toimiva tapa tiimityöskentelyn toteuttamiseen.

Viis aikusta on aina enemmän ku se yks opettaja ja ehkä yks avustaja. Jokainen oppilas saa varmasti jossain vaiheessa päivää aikuisen apua ja huomiota niihin tehtäviin. Se resurssi on hyvä. (KKO3)

Kaikki me ollaan täällä aikuisia, samanarvosia ja rinta rinnan. Kaikilla on omat osa-alueet mitä me aikuiset sitte hoijjetaan oman työn lisäksi. (LO)

Vaikka aikuiset saattoivat vaihdella sijoittumistaan luokassa, olivat heidän tietyt roolinsa ja sijoittelunsa selkeästi nähtävillä:

Luokanopettaja ohjaa punaisten ja sinisten työskentelyä. Erityisluokanopettaja työskentelee vihreiden kanssa. Koulunkäynninohjaajilla on tietyt roolinsa ja paikkansa luokassa oppilassijoittelun mukaan. Kaikki tekevät kaikkea, jos tarvitaan. (Havainnointipäivä 1)

Yhteisellä suunnittelulla ja tiimityöllä luokan aikuisten resurssi saadaan hyödynnettyä parhaiten (Takala 2016c, 133). Yhteisopettajuus on vaativaa, mutta vastuun jakamisen kautta sen myötä voidaan luoda positiivinen opetusympäristö (Wilson & Blednick 2011, 11). Resurssiksi onnistuneelle inklusiiviselle toimintakulttuurille yhteisopettamisen ja yhteistoiminnan näkökulmasta nousi tutkimustulosten mukaan lisäksi koulun johdon tuki sekä myönteinen asenne ja suhtautuminen inklusion käytännön toteutukseen. Koulunkäynninohjaaja mainitsi rehtorin merkityksen, sillä rehtori toimii resursseja antavana tahona. Rehtorin tulee olla myönteinen inklusiota kohtaan sekä tiedostaa ja ymmärtää resurssien merkitys inklusiiviselle luokalle.

[...] meidän rehtori on hyvin suopea siitä [inklusiosta]. (KKO1)

Koulukulttuuri määrittää ja heijastaa sitä, kuinka sen jäsenet käyttäytyvät toisiaan kohtaan. Tähän sisältyy kehoitus myös johtotehtävissä oleville tekemään kaikkensa

luodakseen kaikkia oppilaita kunnioittavaa ilmapiiriä ja tarjoamaan heille sopivia oppimisympäristöjä. (Mitchell 2008, 82.) Toimintakulttuurin muutoksen johtaminen on osa rehtorin työtehtäviä (Oja 2012b, 45). Yhteisen opettamisen kautta rehtorit saadaan tuntemaan ja tunnistamaan luokassa työskentelevien osaamisen alueita, laatua ja vahvuuksia. Rehtorin toiminta tässä näyttäytyy uuteen toimintakulttuuriin johtamisena. (Ahtiainen ym. 2011, 42–43.)

Haastateltavien mukaan resurssien ollessa kunnossa asenteen kanssa rinnakkain kulkee keskenään yhteistyötä tekevien aikuisten sydän ja oppilaiden pitäminen kaikessa etusijalla. Työn tekee raskaaksi se, jos työstään ei välitä. Jos taas työstään on niin innoissaan, että on valmis tekemään siihen kuuluvia asioita vapaa-ajallaankin, välittää se viestiä työn tekemisestä sydämellä ja kultaisesta asenteesta kasvatustyötä kohtaan.

Tästä pittää niinkö sydämellä tykätä ja välittää. Jos sulla ei olis sydän mukana tässä niin ois aika rankkaa työtä täällä olla. [...] Tärkeä, että sie kuuntelet sitä oppilasta, kuuntelet ja kuulet. Se ei ole pelkkä se et sie kuulet mitä se sannoo ko että sie kuuntelet oikeasti, että mikä siellä on se tilanne hänen kohdallaan, niinkö sydämellä. [...] pääset sen oppilaan, jos ei nyt sisälle, mutta kuitenkin siihen ajatusmaailmaan. (KKO1)

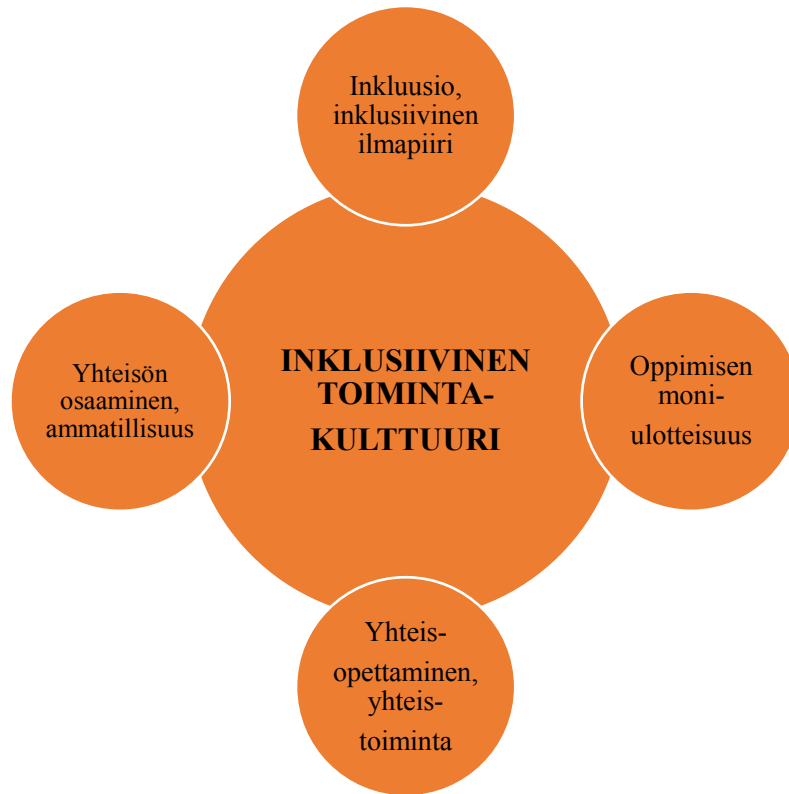
Mä oon ihan liekeissä tästä duunista, vaikka tämä vie multa kaikki vapaa-ajan ja energian, mutta tää on kuitenkin semmonen minun juttu. (KKO2)

Muun muassa Saloviita (2014) puhuu kiinnostuksen ja välittämisen osoittamisen tärkeydestä opettajan työssä. Hän korostaa oppilaiden tuntemisen ja heidän kanssaan keskustelemisen merkitystä. Opettajan oppilaaseen kohdistama arvostus tulee oppilaille näkyväksi kuulluksi tulemisen kautta. Oppilaalle välittyy vaikutelma, että opettaja on hänestä kiinnostunut, kun opettaja kuuntelee ja selvittää ajan kanssa mitä oppilaalla on sydämellään. (Saloviita 2014, 62, 65.) Hän, jolta löytyy pedagogista rakkautta lasta kohtaan ja joka on valmis kehittymään yhdessä lasten kanssa, on sopiva toimimaan opettajana ja kasvattajana. Pedagoginen rakkaus on perimmäinen toimintaperiaate ja menettelytapa hyvään opettajuuteen. (Määttä 2005, 212, 214.)

6 POHDINTA

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, mitä ovat inklusiivisen kasvatuksen toimivat käytänteet ja miten koululuokan toimintakulttuuri rakentuu toimivissa inklusiivisissa käytänteissä osana yhteisopettamista. Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä selvitin inklusiivisen koululuokan toimivia käytänteitä kasvatuksen, opettamisen ja oppimisen näkökulmista. Toisen tutkimuskysymyksen kautta liitin toimivat käytänteet osaksi laajempaa yhteyttä inklusiivisen toimintakulttuurin käsitteen kautta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaan toimintakulttuurilla on keskeinen merkitys perusopetuksen yhtenäisyyden toteuttamisessa, toisia arvostavan, vuorovaikutteisen ja osallisuutta edistävän koulun kehittämisessä (Opetushallitus 2014, 26). Tutkimukseni tulokset tukevat opetussuunnitelman mukaisen toimintakulttuurin kehittämisen periaatteita. Inklusiivisen kasvatuksen toimivat käytänteet ja koululuokan toimintakulttuurin rakentuminen toimivissa inklusiivisissa käytänteissä osana yhteisopettamista rakentuu tulosten perusteella neljästä osatekijästä. Ensimmäisenä osatekijänä on inkluusioon ja inklusiiviseen ilmapiiriin liittyvät asenteet ja resurssit sekä arkikäytänteet, rutiinit ja struktuuri. Toinen osatekijä muodostuu oppimisen moniulotteisuudesta, joka käytännön tasolla koostuu inkluusiota tukevista oppimisympäristön tilaratkaisuista, opetusmateriaaleista ja -välineistä, opetusmenetelmistä ja eriyttämisen näkökulmasta sekä omana osanaan oppimisen tukemisesta, joka painottuu kolmiportaisen tuen näkökulmaan. Kolmas osatekijä liittyy yhteisopettamisen ja yhteistoiminnan ulottuvuuteen osana inklusiivisen koululuokan toimintaa. Vaikka nämä kolme osatekijää yhdessä loivat tutkimustulosten mukaisen alkuopetusluokan inklusiivisen toimintakulttuurin, voidaan tutkimustulosten pohjalta erilliseksi neljänneksi osatekijäksi nostaa jokaisen osa-alueen tuloksissa esille noussut yhteisön osaaminen ja ammatillisuus. Se mahdollisti aikuisten työskentelyn osalta luokan toimintakulttuurin ja sen mukaisen toiminnan. Kuvio 4 havainnollistaa tutkimustulosten mukaista inklusiivisen toimintakulttuurin rakentumista neljästä osatekijästä ja osatekijöiden limittymistä toisiinsa.



Kuvio 4. Koululuokan toimintakulttuurin rakentuminen inklusiivisissa käytänteissä.

Inklusiivisen kasvatuksen käytänteet muodostavat yhdessä koko koululuokan arvoista, asenteista, toimintamalleista ja yhteistoiminnasta muodostuvan inklusiivisen toimintakulttuurin. Tutkimustulosten perusteella jokainen osatekijä on kuvion 4 mukaisesti yhtä suuressa merkityksessä toimintakulttuurin rakentumisessa. Lähtökohtana inklusiivisen toimintakulttuurin rakentumiselle ovat inklusiota taustoittavat myönteiset asenteet ja suhtautumistavat erilaisuuteen sekä inklusiivisen ilmapiirin luominen luokkaan arkikäytänteiden ja oppimisen moniulotteisuuden perustaksi. Inklusiivinen toimintakulttuuri edellyttää toimiakseen yhteisön inklusioon liittyvää osaamista ja ammatillisuutta. Yhteisopettamisen ja yhteistoiminnan osatekijä oli tutkimusluokan toimintakulttuurissa tärkeässä roolissa viiden aikuisen toteuttaman tiimityöskentelyn kautta. Mikäli tutkimus olisi toteutettu perinteisessä yhden opettajan opettamiseen perustuvassa yleisopetuksen luokassa, jäisi kyseinen osatekijä kuviosta pois. Kolmen muun edellä mainitun osatekijän sijaan näkisimme yleisemmälläkin tasolla pätevän inklusiivisen luokan toimintakulttuurin rakentumisessa ja toteuttamisessa, vaikka en tutkimuksella pyrkinytkään yleistysten tekemiseen.

Koululuokan toimintakulttuurin rakentuminen inklusiivisissa käytänteissä linkittyi tutkimustulosten perusteella laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa ennen kaikkea seitsemänteen tavoitteeseen eli osallistumiseen, vaikuttamiseen ja kestävän tulevaisuuden rakentamiseen, jossa toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavina periaatteina korostuvat osallisuus ja demokraattinen toiminta sekä yhdenvertaisuus ja tasa-arvo (ks. Opetushallitus 2014, 24, 28; Polkka 2019). Lisäksi tuloksista on havaittavissa viitteitä oppivan yhteisön periaatteisiin kannustettaessa jokaista oppilasta yrittämään ja oppimaan. Hyvinvoinnin ja turvallisen arjen osalta korostui yksilöllisyyden, tasa-arvoisuuden ja yhteisön tarpeiden huomiointi joustavien käytänteiden ja monipuolisen toiminnan kautta. Tutkimusluokassa näyttyi vahvana jokaisen oppilaan yhdenvertainen mahdollisuus oppimisen tukeen yksilöinä ja ryhmän jäseninä. Vuorovaikutuksen, yhteistyön ja erilaisia työtapoja sisältäneen monipuolisen työskentelyn kautta tuettiin kaikkien yhteisön jäsenien oppimista. Lisäksi luokan aikuisten keskenään toteuttama tiimityö oli omiaan valmentamaan oppilaita hyvään vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön. (ks. Opetushallitus 2014, 27.)

Tutkimukseni löydökset kertovat, että tutkimusluokassa vallitsivat *Inklusion indeksien* mukaiset inklusion ulottuvuudet. *Inklusiivinen kulttuuri* välittyi inklusiivisten arvojen ja yhteisöllisyyden kautta. Luokan aikuisten toimintaa ohjasivat *inklusiiviset toimintaperiaatteet*, joiden tavoitteena oli luoda kaikille yhteinen koulu ja tukea oppilaiden moninaisuutta. Muun muassa yksi koulunkäynninohjaajista totesi hänellä olevan periaate, että vaikeimminkin kehitysvammaisen tulee voida tehdä kaikkea samaa kuin muut oppilaat ja että toteutustapa on vain hänen mielikuvituksestaan kiinni. Luokan *inklusiiviset käytännöt* puolestaan heijastuivat kaikkina niinä käytänteinä, jotka tutkimuksen tulosluvussa eri yhteyksissään tulivat esille liittyen opetuksen järjestämiseen ja resursseihin. (ks. Booth & Ainscow 2002, 7–8.)

Tulokset vahvistavat *Inklusiivisen opettajan profiilin (TE4I)* mukaisia opettamiseen ja oppimiseen liittyviä keskeisiä arvoja inklusioon liittyvine asenteineen, tietoineen ja taitoineen. Tutkimuksesta löytyi yhteyksiä profiilin jokaiseen arvoon. Inklusio ja sen toteutuminen perustui oppijoiden *moninaisuuden arvostamiseen*, jonka pohjalta opetus muokattiin ja erityisesti haluttiin muokata erilaisille oppijoille sopivaksi. *Kaikkien oppijoiden tukeminen* välittyi heterogeenisen ryhmän toimivan opettamisen kautta, johon

osaltaan kuuluivat opetusmenetelmien ja -sisältöjen eriyttäminen sekä erilaiset oppimistavat ja oppimisen esteiden tunnistaminen. Luokan toimintaa kuvastava ja ohjaava viiden aikuisen toimiva tiimityöskentely kertoi *yhteistyöstä muiden kanssa*. *Henkilökohtainen ammatillinen kehittyminen* puolestaan oli opettajien työssä läsnä oman työskentelyn jatkuvan arvioinnin ja reflektoinnin kautta. Opettajien tuli etsiä, löytää ja työstää valitsemiin opetusmenetelmiä ja -materiaaleja, pohtia mikä moninaisen oppilasryhmän kanssa työskentelyssä toimii ja mikä puolestaan vaatii yhä kehittämistä tai kokonaan poissulkeamista. Opettaminen näyttäytyi jatkuvana suunnitteluna ja reflektointina. Lisäksi tuli kohdistaa arviointia omaan osaamiseen ja suhtautua kollegoihin avoimesti antamalla heille tilaa. (ks. European Agency for Development in Special Needs Education 2012.)

Tutkimus osoitti yhä opettajan työn muuttuvan luonteen inklusiiviseen koulukulttuuriin pyrittäessä. Opettaja ei ole enää yksin toimija, vaan onnistunut heterogeenisessä ryhmässä työskentely edellyttää eri toimijoiden välistä yhteistyötä. Työskentelyyn on sitouduttava, omaa ja toisten pedagogista toimintaa tarkkailtava jatkuvasti. Opettaminen on ennen kaikkea eriyttämistä. Nämä löydökset vahvistavat Lakkalan ja Kyrö-Ämmälän (2017) tutkimuksessaan löytämiä keskeisiä elementtejä inklusioon pyrittäessä. Opettajan työn muutos viittaa myös Mikolan (2011) tutkimuksen neljänteen inklusioreittiin. Tutkimuksen tulokset vahvistavat lisäksi muita Mikolan tutkimuksessa esille nousseita inklusioreittejä sekä osallistavan kasvatuksen ja opetuksen pedagogisia ulottuvuuksia, joita käsitteelin teoreettisen viitekehyksen yhteydessä. (ks. Mikola 2011.)

Toisaalta inklusiiviset käytänteet ja inklusion toteutuminen koululuokan toimintakulttuurissa herättivät tutkimustulosten pohjalta myös kriittisiä vastaääniä, joita on tärkeä tuoda esille realistisen kokonaiskuvan hahmottamiseksi inklusioon pyrittäessä. Tutkimusaineistot välittivät viestiä inklusion vaatimasta runsaasta ajankäytöstä ja työmäärästä sekä aikaresurssin riittämättömyydestä. Inklusion tavoittelemiseksi luokan aikuisten tulee panostaa lisäksi varsinaisten oppimistavoitteiden ulkopuolella olevien asioiden opettamiseen. Tutkimusaineistosta nousi esille myös huoli siitä, saavatko kaikki oppilaat inklusiivisessa luokassa opiskellessaan varmasti tarpeeksi haastetta kehittyäkseen henkilökohtaisen tieto- ja taitotason mukaisesti. Tätä on hyvä pohtia eri näkökulmista inklusiivista luokkaa rakennettaessa. Tiimityöskentelyn osalta esille nousi yhteistoiminnan

onnistumisen tärkeys. On osattava työskennellä toiset huomioden itseään liikaa korostamatta. Tiimityöskentely ei tulisi onnistumaan liian itsekeskeisesti työskennellen ja muita tiimin jäseniä määräten.

Koska tutkimukseni perustuu vain yhdessä alkuopetusluokassa kerättyyn tutkimusaineistoon, ei sen tuloksia voida suoraan yleistää. Tutkimuksessa esille nousseet käytänteet eivät ole ainoita oikeita käytänteitä inklusion toteuttamiseen. Tutkimukseni tarkoituksena olikin yhden koululuokan toimintaan ja kulttuuriin rajoituessaan tuoda esille malleja, ideoita ja esimerkkejä inklusion toimivalle käytännön toteuttamiselle. Kuten tutkimustuloksista ilmeni, pohjautuivat luokan toimintamallit tutkimusluokan oppilaisiin, oppilaantuntemukseen ja sitä kautta juuri kyseisen luokan arjessa toimiviksi todettuihin käytänteisiin ja toimintakulttuuriin. On selvää, että esille nousseet käytänteet eivät välttämättä sellaisenaan sovellu toiseen kouluun tai luokkaan, mutta niitä luokkakohtaisesti muokkaamalla ja soveltamalla ne voidaan saada vastaamaan muidenkin koululuokkien tarpeisiin. Lisäksi on huomattava tähän tutkimukseen liittyvä resurssikysymys luokan aikuisten lukumäärän suhteen, mikä mahdollisti inklusion toteuttamisen tällaisenaan. Kaikkia tutkimuksessa esille nousseita käytänteitä opettaja ei siis pysty itsenäisesti toteuttamaan, mikäli luokassa ei ole käytössä minkäänlaista erityisopettaja- tai koulunkäynninohjaajaresurssia.

Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimukseni etenemisen vaiheineen mahdollisimman tarkasti ja perustelemaan tekemäni valinnat relevanttiin lähdekirjallisuuteen perustuen. Tutkimustulokset perustuvat tutkijana hankkimastani aineistosta tekemiini päätelmiin ja tulointoihin. Tulosluvussa käyttämäni suorat aineistolainaukset toimivat perusteluna tekemilleni päätelmille ja tulkinnoille. Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta tarkensi kahden erillisen aineiston, haastattelu- ja havainnointiaineiston, käyttäminen rinnakkain eli aineistotriangulaatio (ks. Denzin 1978). Otin aineistonkeruun aikana tutkimuskohteessa havainnointiaineistoa täydentävää kuvamateriaalia, mutta tutkimuksen tulokokonaisuutta rakentaessani havaitsin kuvamateriaalin merkityksen lähinnä kirjallisessa muodossa olevan aineiston kuvittajana, ei niinkään itseisarvona tulosten kannalta. Koska kuvamateriaali ei olisi toiminut tekstimuodossa olevalle aineistolle lisäansiona, päädyin jättämään kuvat kokonaan pois. Päätös tuki myös tutkimuskohteen anonymiteetin parempaa

säilymistä. Tutkittavien anonymiteetin säilyttämisen vahvistamiseksi lähetin tutkimushenkilökuvaukset luettaviksi ja kommentoitaviksi haastateltaville ja sain heiltä luvan julkaista kuvaukset luvussa 3.3 esitetyllä tavalla.

Etnografia tutkimuksen metodologisena lähestymistapana auttoi minua tutkijana muodostamaan tutkittavasta ilmiöstä laajemman kuvan ja käyttämään etnografialle ominaisesti aineistonhankinnassa useampaa metodia rinnakkain. En halunnut tuoda tutkimuksessa esille ainoastaan tutkittavien käsityksiä tai kokemuksia, vaan halusin laajentaa ymmärrystä myös käytännön tasolle. Havainnointi aineistonkeruun muotona sopi tähän tarkoitukseen haastattelun rinnalle hyvin. Tutkittavien haastattelu ja tutkimuskohteen havainnointi muodostivatkin kaksi toisiaan tukevaa, mutta toisistaan erillistä ja erilaista aineistoa. Etnografian kautta onnistuin yhdistämään tutkittavien käsitykset ja kokemukset käytännön tasolle. Haastattelu- ja havainnointiaineisto osoittautuivat toisiaan hyvin tukeviksi eikä niistä noussut esille ristiriitoja toisiinsa nähdään tai lievempiä seikkoja, joissa ne olisivat osoittautuneet toisiaan haastaviksi.

Teemahaastattelu aineistonkeruun muotona oli minulle tuttu entuudestaan kandidaatin tutkielman aineistonkeruun kautta. Tiesin, että haastattelun toteuttamiseen on tärkeä valmistautua huolella myös aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen perehtymällä. Laadin haastatteluja varten teemahaastattelurungon (ks. liite 2), jossa yhdistin ajatuksiani ja kirjallisuudesta esiin nousseita teemoja. Haastatteluaineisto muodostui kokonaisuudessaan laajaksi ja kattavaksi, mikä on osittain pääteltävissä haastatteluiden kestoista kokoamani taulukon (ks. taulukko 1) perusteella. Hyödynsin haastatteluaineiston tulosluvussa sanasta sanaan lähes täysin jättämällä ulkopuolelle pääsääntöisesti vain toistot ja samaa asiaa käsittelevät toisin sanoen esille tuodut ilmaisut.

Havainnointi sen sijaan oli minulle uusi tapa kerätä tutkimusaineistoa. Alkuun jännitin, miten tulisin onnistumaan havainnoinnin kohdentamisessa ja havainnoimaan tutkimuskohteesta tutkimukseni kannalta oleellisen. Etnografiseen tutkimuskirjallisuuteen perehtymisen myötä päädyin suunnittelemaan havainnoinnin ennalta. Laadin havainnointirungot (ks. liite 1), jotta toimintani luokassa olisi suunnitelmallista. Jälkeenpäin ajateltuna tämä osoittautui hyväksi ratkaisuksi, sillä havainnointirunkojen avulla toimintani

luokassa oli systemaattista ja ennalta jäsenneltä, mikä auttoi havainnoinnin suuntaamisessa. Havaitsin tutkimuskohteessa aiempaa opetuskokemustani vahvistaen, että luokan arki on hyvin moniulotteista ja hektistä, joten havainnoinnin ennalta suunnittelu oli tutkimuksen kannalta hyvin tärkeä ratkaisu. Valmiisiin taulukoihin tekstin tuottaminen tietokoneella oli myös nopeaa, joten en usko, että havainnoinnista olisi jäänyt asioita pois samassa mittakaavassa kuin perinteisessä vihkotyöskentelyssä olisi voinut käydä. Haastavimmaksi havainnointitilanteissa koin oman roolini tutkijana. Koska tutkimukseni tavoitteena oli tutkia inklusiivisen luokan toimivia käytänteitä eivätkä luokan oppilaat itessään olleet tutkimuksen kohteena, oli tutkimuksen toteuttamisen kannalta luontevinta ja perusteltua pysyä etäällä luokan toiminnasta ja olemaan ottamatta kontaktia oppilaisiin. Tällaisen huomaamattoman tutkijaroolin omaksuminen tuntui yllättävän haastavalta, irralliselta ja yksinäiseltäkin. Toinen havainnointiin tai pikemmin havainnointiaineistoon liittyvä haaste ilmeni tulosluvun rakentamisen yhteydessä. Koin yllättävän haastavaksi kahden erilaisen tutkimusaineiston yhteensovittamisen ja erityisesti sen, että tulosluku olisi kahteen erilliseen aineistoon perustuen tasapainossa. Onnistuin tässä lopulta kohtuullisen hyvin, vaikkakin tulosluku sisältää hieman enemmän aineistokatkelmia haastatteluaaineistosta havainnointiaineistoon verrattuna erityisesti yhteisopettamisen osalta.

Inklusiivisen kasvatuksen toimivien käytänteiden esille tuominen mallien ja esimerkkien kautta on tärkeää, jotta niin työuransa eri vaiheissa olevat opettajat kuin opettajaopiskelijatkin voivat ammentaa niistä ideoita, ajatuksia ja toimintamalleja käytännön työhönsä ja oman osaamisensa kehittämiseksi. Inklusio mielletään myös erinäisten syiden vuoksi haasteelliseksi osaksi nykykoulua. Toivonkin tutkimukseni kannustavan opettajia kokeilemaan, testaamaan ja soveltamaan erilaisia inklusiivisia käytäntöjä omaan luokkaan soveltuvien tavoin. Tutkimus muistuttaa kentällä olevia opettajia myös inklusion edellyttämistä aineellisista ja inhimillisistä resursseista. Inklusion toteuttamiseen tarvitaan erilaisia materiaaleja ja välineitä, mutta myös opettajia, ohjaajia ja muita yhteistyötahoja kehittämistyöhön matkalla kohti kaikille yhteistä koulua. Käytänteiden suunnittelu, testaaminen ja arviointi vievät aikaa, mutta toimiessaan ne antavat moninkertaisesti takaisin, kun asiat saadaan sujumaan. Lisäksi opettajien tulee tiedostaa, että inklusion toteuttaminen ulottuu koulua laajemmalle tasolle. Asenteiden, resurssien, moniammatillisen osaamisen sekä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen kautta inklusion toteutumisessa on kyse

laajemmasta ja hitaammasta kulttuurisesta muutoksesta, joka heijastuu koulun toimintakulttuurin tasolla ja yhteiskunnassa vielä laajemmin. Kaikille avoin ja jokaista arvostava yhteinen koulu on päämääränä arvokas tavoiteltavaksi. Toivonkin tutkimuksen antavan äänen myös opettajankoulutuksen kehittämislle jatkossa inklusiivisempaan suuntaan.

Tutkimus on antanut minulle niin tutkijana kuin tulevana luokan- ja erityisopettajana paljon tietoa ja ideoita käytäntöön. Toisaalta se on herättänyt uusia ajatuksia, kysymyksiä ja jatkotutkimusehdotuksia. Tutkimusta olisi mielenkiintoista laajentaa erityyppisiin luokkiin ja tutkia sen kautta inklusion toteutumista. Selvää on, että esimerkiksi yhden opettajan ja koulunkäynninohjaajan luokassa inklusio kyetään huomioimaan toisin kuin tämän tutkimuksen luokassa. Millaisia käytännön toteutumisen muotoja inklusio saisi erilaisissa luokissa? Inklusiivisia käytänteitä ja toimintakulttuuria olisi mielenkiintoista tutkia myös oppilaiden kannalta ja selvittää, miten inklusio heidän näkökulmastaan näyttäytyy osana luokan arkea. Toisaalta vanhempien käsitysten selvittäminen voisi olla antoisaa, kun ajatellaan inklusiivisen kulttuurin levittymistä koulua laajemmalle yhteiskuntaan. Mielenkiintoista olisi lähestyä inklusiivisten käytänteiden teemaa myös eri metodologian ja erilaisen tutkimusaineiston kautta sekä verrata tutkimustulosten välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä keskenään.

Tämä tutkimusmatka on ollut itselleni kokonaisuudessaan antoisa ja mielenkiintoinen. Sen kautta tietämykseni ja ymmärrykseni inklusiosta ja sen käytännön toteuttamisesta on monipuolistunut ja syventynyt. Olen saanut tutkimukseni myötä runsaasti tietoa ja käytännön vinkkejä opettajan työhön. Ilman tätä tutkimusta en olisi saavuttanut kovinkaan nopeasti tällaista tietomäärää tästä nykykoulua ohjaavasta keskeisestä teemasta. Tutkimus on antanut lisäksi ajattelemisen aihetta omaa työtä kohtaan liittyen siihen, haluanko opettajana työskennellä yhä vallitsevaan perinteiseen malliin sulkeutumalla yksin omaan luokkaan vai mahdollisesti työskentelemällä yhdessä toisen opettajan kanssa tiedot, taidot ja tuki jakamalla. Itseäni ja monia muita opettajia houkutteleva ajatus löytyykin luultavimmin näiden sanojen takaa: Yhdessä kohti inklusiota, toinen toistaan tukien.

LÄHTEET

Aarnos, E. 2018. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 174–189.

Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hiltavuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2011.

Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki: WSOY.

Ailunka, S. & Palojärvi, P. 2011. Pienin askelin kohti inklusiivista koulua: tapaustutkimus etnografisin keinoin oppilaiden moninaisuuden kohtaamisesta suomalaisessa peruskoulussa. Pro gradu -tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/59566/Pauliinan_ja_Sannan_valmis_gradu.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/59566/Pauliinan_ja_Sannan_valmis_gradu.pdf?sequence=1&isAllowed=y). (Luettu 5.3.2019.)

Booth, T. & Ainscow, M. 2002. Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Saatavilla [www-muodossa: http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf](http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf). (Luettu 20.8.2019.)

Booth, T. & Ainscow, M. 2005. L. Kokko & E. Pietiläinen (toim.) Koulu ja inklusio – työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi. Kehitysvammaliitto. Helsinki: Yliopistopaino.

Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. Qualitative research in psychology 3 (2), 77–101.

Casserly, A. M., Tiernan, B. & Maguire, G. 2019. Primary teachers' perceptions of multi-grade classroom grouping practices to support inclusive education. European Journal of Special Needs Education 34 (5), 617–631.

Conderman, G., Bresnahan, V. & Pedersen, T. 2009. Purposeful co-teaching. Real cases and effective strategies. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Denzin, N. K. 1978. The research act. A theoretical introduction to sociological methods. New York: McGraw-Hill.

Dyson, A. 1999. Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.) Inclusive education. World yearbook of education 1999. London: Kogan Page, 36–53.

Emanuelsson, I. 2001. Integraatio ja segregatio. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 125–138.

Eriksson, P. & Koistinen, K. 2014. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskus tutkimuksia ja selvityksiä 11/2014. Saatavilla https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/153032/Tutkimuksia%20ja%20selvityksi%C3%A4_11_2014_%20Monenlainen%20tapaustutkimus_Eriksson_Koistinen.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (Luettu 15.11.2018.)

Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 209–231.

Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–51.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

European Agency for Development in Special Needs Education 2012. Profile of inclusive teachers. Tanska: Odence.

Fadjukoff, P. 2007. Oppimateriaali yksilöllistämisen tukena. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Jyväskylä: PS-kustannus, 257–274.

Friend, M., Lynne, C., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. 2010. Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20 (1), 9-27. Saatavilla <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10474410903535380>. (Luettu 14.9.2019.)

Galkienė, A. 2017. Introduction. Teoksessa A. Galkienė (toim.) Inclusion in socio-educational frames: Inclusive school cases in four European countries. Vilnius: The publishing house of the Lithuanian University of Educational Sciences, 8–14.

Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 2007. Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 41–64.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.

Göransson, K. & Nilholm, C. 2014. Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education* 29 (3), 265–280.

Hakala, J. T. 2018. Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 14–26.

Halinen, I. & Jääskeläinen, L. 2015. Opetussuunnitelmauudistus 2016. Teoksessa H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 19–36.

Hamari, S. 2015. ”Ensimmäinen asia, mistä kaikki lähtee, on asenne” Kolmiportaisen tuen toimivat käytänteet. Pro gradu -tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Saatavilla www-muodossa: <https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62218/Hamari.Sallamari.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. (Luettu 5.3.2019.)

Hammersley, M. & Atkinson, P. 2007. Ethnography. Principles in practice. Lontoo: Routledge.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hollowood, T. M., Salisbury, C. L., Rainforth, B. & Palombaro, M. M. 1994. Use of instructional time in classrooms serving students with and without severe disabilities. *Exceptional Children*, 61, 242–253.

Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Huttunen, L. 2010. Tiheä kontekstointi: Haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 39–63.

Huttunen, L. & Homanen, R. 2017. Etnografinen haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 131–152.

Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2009. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 189–222.

Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1999. Integraatiosta inklusiiviseen kouluun – utopiaa vai todellisuutta? Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 12–30.

Ikonen, O. 2009. Johdanto: Samanlaisuuden tavoittelusta erilaisuuden kohtaamiseen. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–17.

Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007a. Hyvä oppimisympäristö. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun*. Jyväskylä: PS-kustannus, 241–256.

Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007b. Yhteiskunta tukee kokonaisvaltaista koulun kehittämissyötä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun*. Jyväskylä: PS-kustannus, 67–83.

Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 15–54.

Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jolanki, O. & Karhunen, S. 2010. Renki vai isäntä? Analyysiohjelmat laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 395–410.

Jylhä, I. 1999. Yhteisen oppimisympäristön haasteet. Teoksessa P. Murto (toim.) *Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta?* Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 116–132.

Jyväskylän yliopisto Koppa 2015. Etnografinen tutkimus. Saatavilla [www-muodossa: https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/etnografinen-tutkimus](https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/etnografinen-tutkimus). (Luettu 25.6.2019.)

Kerola, K. 2001. Strukturoitu opetus. Teoksessa K. Kerola (toim.) *Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 14–16.

Kerola, K. & Sipilä, A-K. 2017. Haastava käyttäytyminen – muutoksen mahdollisuuksia. Valteri: Valteri-koulu.

Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikku-noita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–87.

Koivuharju, E. & Komulainen, M. 2016. ”Ehkä tärkeimpänä erilaisuuden oppiminen”: Luokanopettajien ja rehtoreiden kokemuksia inklusiosta. Pro gradu -tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62422/Koivuharju.Essi%26Komulainen.Mikko.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62422/Koivuharju.Essi%26Komulainen.Mikko.pdf?sequence=2&isAllowed=y). (Luettu 5.3.2019.)

Komu, S. 2018. Toimintakulttuuriin vaikuttaminen kouluväen toimilla. Saatavilla [www-muodossa: https://www.valteri.fi/artikkelit/toimintakulttuuriin-vaikuttaminen-kouluväen-toimilla/](https://www.valteri.fi/artikkelit/toimintakulttuuriin-vaikuttaminen-kouluväen-toimilla/). (Luettu 17.9.2019.)

Kuula, A. 2013. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Laatikainen, P. 2011. Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lakkala, S. 2008a. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Lakkala, S. 2008b. Inklusioon pyrkivä opetus – samanlaisuuden vai erilaisuuden pedagogiikkaa? Teoksessa K. Määttä & T. Uusitalo (toim.) Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 46–59.

Lakkala, S. 2009. Pienin askelin kohti inklusiota. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 210–218.

Lakkala, S. & Kyrö-Ämmälä, O. 2017. Exploring inclusive education of the Finnish school case: summing up and conclusions. Teoksessa A. Galkienė (toim.) Inclusion in socio-educational frames: Inclusive school cases in four European countries. Vilnius: The publishing house of the Lithuanian University of Educational Sciences, 302–309.

Lakkala, S. & Kyrö-Ämmälä, O. 2017. The central elements in the learning-teaching approach aiming toward inclusion. Teoksessa A. Galkienė (toim.) Inclusion in socio-educational frames: Inclusive school cases in four European countries. Vilnius: The publishing house of the Lithuanian University of Educational Sciences, 295–301.

Lakkala, S. & Thuneberg, H. 2012. Inklusioon tähtäävä koulunuudistus opettajien kokemana. Kyselytutkimus Lapin kehittämisverkkohankkeen kunnissa. Teoksessa Hippuja ja oivalluksia. Kohti osallistavaa koulua Lapissa. Lapin kehittämisverkkohanke 2009–2012. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 8–39.

Lakkala, S., Uusiautti, S. & Määttä, K. 2014. How to make the neighbourhood school a school for all. Finnish teacher's perceptions of educational reform aiming towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs* 16(1), 46-56.

Lappalainen, S. 2007a. Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 9–14.

Lappalainen, S. 2007b. Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 113–133.

Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä – kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–75.

Leemann, L., Kuusio, H. & Hämäläinen, R-M. 2015. Sosiaalinen osallisuus. Sosiaalisen osallisuuden edistämisen koordinaatiohanke (Sokra). Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Saatavilla www-muodossa: https://thl.fi/documents/966696/3775621/Tietopaketti_Sosiaalinen_Osallisuus.pdf/4bc56a65-8eb2-41c3-87b8-0cd963a2c600. (Luettu 12.8.2019.)

Lohi, P. 2015. Opetustyön vaativuus inklusiivisessa luokassa opettajaopiskelijoiden näkemysten mukaan. Pro gradu -tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Saatavilla www-muodossa: <https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61981/Lohi.Päivi.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. (Luettu 6.3.2019.)

Luostarinen, A. & Peltomaa, I-M. 2016. Reseptit OPSin käyttöön. Opettajan opas työssä onnistumiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Malinen, O-P. & Palmu, I. 2017. Johdanto. Teoksessa O-P. Malinen & I. Palmu (toim.) Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Niilo Mäki Instituutti, 10–13.

Manner, M. 2019. Tukijalat horjuvat. Opettaja – opetusalan järjestö- ja ammattilehti 10/2019, 12–15.

Mason, J. 2002. Qualitative researching. London: Sage.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 79–148.

Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa – Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Ministry of Education and Science 1994. The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education. Spain: Salamanca. Saatavilla www-muodossa: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF. (Luettu 16.8.2019.)

Mitchell, D. 2008. What really works in special and inclusive education – Using evidence-based teaching strategies. Abingdon: Routledge.

Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Eri-tyispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena Kustannus, 136–161.

Moberg, S. & Savolainen, H. 2015. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) Eri-tyispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 75–102.

Murto, P. 1999. Kohti kuntouttavaa koulua. Kasvatuksellinen kuntoutus sisältyy inklusiioon. Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 31–43.

Murto, P. 2001. Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 30–54.

Mäkelä, K. 1998. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab, 42–61.

Määttä, K. 2005. Pedagoginen rakkaus ja hyvä opettajuus. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 205–218.

Naukkarinen, A. 2003. Inklusiivista koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Opetushallitus. Moniste 9/2003. Helsinki: Edit Prima Oy Ab.

Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 96–124.

Nikander, P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 432–445.

Nissilä, M-L. 2015. Ops! Oppiminen uusiksi. Opettaja – opetusalan järjestö- ja ammattilehti 1/2015, 22–23.

Nuikkinen, K. 2006. Oppimisympäristöstä toimintaympäristöön – Oppimisympäristö tukemaan oppimista. Saatavilla [www-muodossa https://docplayer.fi/46993525-Oppimisymparistosta-toimintaymparistoon-oppimisymparisto-tukemaan-oppimista-kaisa-nuikkinen.html](https://docplayer.fi/46993525-Oppimisymparistosta-toimintaymparistoon-oppimisymparisto-tukemaan-oppimista-kaisa-nuikkinen.html). (Luettu 9.9.2019.)

Oja, S. 2012a. Mitä on kehkeytymässä? Teoksessa S. Oja (toim.) *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–31.

Oja, S. 2012b. Oppilaan tuki. Teoksessa S. Oja (toim.) *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 35–62.

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki. Saatavilla [www-muodossa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf). (Luettu 15.8.2019.)

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki. Saatavilla [www-muodossa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2014.pdf). (Luettu 11.7.2019.)

Oulun yliopisto. 2018. Tuetaan yhdessä -hanke. Oulu. Saatavilla [www-muodossa: http://www oulu.fi/ktk/tuetaan](http://www oulu.fi/ktk/tuetaan). (Luettu 2.2.2018.)

Palmu, I., Kontinen, J. & Malinen, O-P. 2017. Pedagogiset menetelmät yhteisopetusluokassa. Teoksessa O-P. Malinen & I. Palmu (toim.) Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Niilo Mäki Instituutti, 65–77.

Paloniemi, S. & Collin, K. 2018. Etnografi työssä – kokemuksia organisaatiotutkimuksesta. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 232–247.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Saatavilla [www-muodossa: https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628](https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628). (Luettu 24.8.2019.)

Polanyi, M. 2002. Personal knowledge. Towards a post-critical philosophy. Lontoo: Routledge.

Polkka. 2019. Toimintakulttuuri. Saatavilla [www-muodossa: http://www.polkka.info/toimintakulttuuri.html](http://www.polkka.info/toimintakulttuuri.html). (Luettu 29.6.2019.)

Posti, E. 2019. Inklusion toteuttamisen haasteet ja mahdollisuudet – Luokanopettajien käsityksiä inklusion toteuttamiseen liittyvistä tekijöistä. Pro gradu -tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63869/Posti.Essi.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63869/Posti.Essi.pdf?sequence=2&isAllowed=y). (Luettu 20.8.2019.)

Pulkkinen, L. & Launonen, L. 2004. Alkusanat. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä - kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus, 5–10.

Rajala, R. 2008. Oppiminen, tunteet ja hyvinvointi. Teoksessa A. Ahonen, E. Alerby, O. M. Johansen, R. Rajala, I. Ryzhkova, E. Sohlman & H. Villanen (toim.) Psykososiaalisen hyvinvoinnin edistäminen opetustyössä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 145–148.

Rantala, T. 2005. Oppimisen iloa etsimässä – kokemuksen etnografiaa alkuopetuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Rasku-Puttonen, H. 2005. Opettajat, oppilaat ja osallisuus kouluyhteisössä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 95–104.

Rastas, A. 2010. Haastatteluaineistojen monet tehtävät etnografisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 64–89.

Rimpiläinen, P. & Bruun, J. 2007. Värikkäät oppilaamme – Inklusio, tiimityö ja oppimistyyli Kuopion Pirtin koulussa. Helsinki: Opetushallitus.

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro Oy.

Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 424–431.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2009. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 22–56.

Rytivaara, A. 2012. Towards inclusion – Teacher learning in co-teaching. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmu, I. & Kontinen, J. 2017. Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. Teoksessa O-P. Malinen & I. Palmu (toim.) Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Niilo Mäki Instituutti, 16–23.

Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. 2012. Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 333–352.

Räsänen, R. 2005. Erilaisuus koulussa ja opettajankoulutuksessa – haaste ja rikkaus. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 79–94.

Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. 2009a. Aamupiiri – uusi tapa aloittaa koulupäivä. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–43.

Saloviita, T. 2009b. Kaikille avoimeen kouluun – erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. 2014. Työrauha luokkaan. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. 2016. Samanaikaisopetuksen työtapoja. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–36.

Sarlin, H-M. & Koivula, P. 2009. Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) *Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–40.

Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa – Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Shevlin, M., Winter, E. & Flynn, P. 2013. Developing inclusive practice: teacher perceptions of opportunities and constraints in the Republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education* 17 (10), 1119–1133.

Sigfrids, A. 2009. Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa T. Saloviita (toim.) *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 91–109.

Silverman, D. 2005. *Doing qualitative research*. Second edition. London: Sage.

Syrjälä, L. & Numminen M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51. Oulu: Oulun yliopisto.

Takala, M. 2016a. Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.) *Eri-tyispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus, 13–21.

Takala, M. 2016b. Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa M. Takala (toim.) *Eri-tyispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus, 22–33.

Takala, M. 2016c. Koulunkäynninohjaajat – mahdollistajia. Teoksessa M. Takala (toim.) *Eri-tyispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus, 126–133.

TENK – Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarvioinnin järjestämiseksi. Saatavilla *www-muodossa*: <https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>. (Luettu 2.1.2019.)

Tolonen, T. & Palmu, T. 2007. Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 89–112.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

UNESCO. 1994. Salamancan julistus erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöistä. Saatavilla *suomennettuna*: <http://www.vane.to/salamanca.htm>. (Luettu 16.8.2019.)

Uusikylä, K. 2006. Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) *Hyvä koulu*. Helsinki: Työterveyslaitos, 12–28.

Vilkkä, H. 2018. Havainnot ja havainnointimenetelmät tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 156–171.

Vuokila, A. 2016. Lasten ajatuksia inklusiivisuuden toteutumisesta koulumaailmassa. Pro gradu -tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62606/Vuokila.Annel.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62606/Vuokila.Annel.pdf?sequence=2&isAllowed=y). (Luettu 6.3.2019.)

Väljörvi, J. 2000. Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Opetushallitus, 157–181.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–29.

Wilson, G. L. & Blednick, J. 2011. Teaching in tandem. Effective co-teaching in inclusive classroom. Alexandria, VA: ASCD.

LIITTEET

Liite 1 Havainnointirunko

1 Miten inklusiivisuus näkyy luokan oppimisympäristössä?

Osa-alue	Havainnointi ennen opetusta	Havainnointi opetuksen aikana	Havainnointi opetuksen jälkeen
Millaisia tilaratkaisuja luokassa on?			
Luokan ”järjestys”			
Mitä materiaaleja ja välineitä käytetään?			
Miten materiaaleja ja välineitä käytetään?			
Ohjaamisen intensiteetti oppilaiden kohdalla, ohjaamisen eriyttämisen näkyminen			
Oppimisympäristön rakentaminen			

2 Miten inklusiivisessa luokassa toimitaan?

Osa-alue	Havainnointi ennen opetusta	Havainnointi opetuksen aikana	Havainnointi opetuksen jälkeen
Oppilas-oppilas välinen toiminta ja kommunikointi			
Opettaja-oppilas välinen toiminta ja kommunikointi			
Ketkä toimivat yhdessä?			
Miten toimitaan yhdessä?			
Opetusmenetelmät			

3 Miten oppilasta tuetaan?

Osa-alue	Havainnointi ennen opetusta	Havainnointi opetuksen aikana	Havainnointi opetuksen jälkeen
Kolmiportaisen tuen ilmeneminen käytännössä			
Kuka / ketkä tukevat, keitä ammattilaisia on tukemassa?			
Missä tilanteissa tuetaan?			
Kuinka usein tuetaan?			
Onko oppilaita, jotka ilmaisevat tuen tarvetta, mutta tätä ei noteerata eli oppilaan signaali jää huomiotta? Hyväksyntä, ymmärrys ja empatia erilaisia tarpeita omaavia oppilaita kohtaan.			

4 Millä tavalla oppilaiden erilaisuuden ja moninaisuuden arvostaminen näkyy käytännössä?

Havainnointi ennen opetusta	Havainnointi opetuksen aikana	Havainnointi opetuksen jälkeen

Liite 2 Teemahaastattelurunko opettajille ja koulunkäynninohjaajille

Taustatiedot

Millainen on koulutus- ja työhistoriasi?

Kuinka kauan olet työskennellyt opettajana / koulunkäynninohjaajana?

Oletko saanut koulutusta inklusiiviseen kasvatukseen, kolmiportaiseen tukeen, yhteisopettamiseen / yhteistoimintaan liittyen? Millaista?

Millaisia aiempia työkokemuksia sinulla on erityisten oppilaiden tukemisesta?

Inklusiivinen kasvatus: Miten inklusiivisessa ”osallistavassa” luokassa toimitaan?

Miten inklusiivisuus näkyy luokan oppimisympäristössä?

Miten määrittäisit inklusiivisuuden? Mitä käsite sinulle tarkoittaa?

Millaisiksi koet oppilaiden väliset suhteet luokassa?

Miten tunnistat oppilaiden erilaiset tarpeet?

Miten huomioit oppilaiden moninaisuuden ja erilaisuuden? Miten tämän arvostaminen näyttäytyy luokan arjessa?

Kuvaile luokkanne ominaispiirteitä inklusiivisuuden / osallisuuden näkökulmasta. Miten inklusiivisuus näkyy luokassanne?

- oppilas-oppilas välinen toiminta
- opettaja-oppilas välinen toiminta
- yhteistoiminta
- oppimisen suunnittelu
- opetusmenetelmät
- oppimisympäristö: tilaratkaisut, materiaalit ja välineet, oppimisympäristön rakentaminen, ohjaamisen intensiteetti

Millainen ilmapiiri luokassanne / koulussanne vallitsee inklusiivisuuden näkökulmasta?

Mitä inklusiivinen kasvatus mielestäsi / kokemuksesi mukaan on?

Millaisia etuja ja positiivisia puolia näet inklusiivisella kasvatuksella?

Mitä ovat inklusiivisen kasvatuksen haasteet / negatiiviset puolet?

Millaisten käytänteiden näet inklusiivisessa kasvatuksessa ja oppimisympäristössä vaikuttavan oppimiseen positiivisesti? Entä negatiivisesti? Esimerkkejä.

Oppimisen tukeminen, kolmiportainen tuki

Miten oppimisen tukeminen näkyy ja toteutuu käytännössä inklusiivisessa luokassanne?

- Kuka / ketkä tukevat? Keitä ammattilaisia on tukemassa?
- Missä tilanteissa tuetaan?
- Kuinka usein tuetaan?

Mitä tukimuotoja käytätte tuen eri muodoissa (yleinen, tehostettu, erityinen tuki)?

Yhteisopettaminen (koulunkäynninohjaajat: yhteistoiminta, yhteistyö)

Miten suunnittelette yhteisopettamista?

Miten toteutatte yhteisopettamista käytännössä?

Osallistuvatko koulunkäynninohjaajat opetuksen suunnitteluun? Jos osallistuvat, niin miten?

Miten suunnittelette oppimisen tukea tai erilaisia tukimuotoja luokkaan?

Miten oppimisen tuen toteuttaminen näkyy yhteisopettamisen näkökulmasta?

Mitkä asiat ovat tärkeitä yhteisopettamisen toimivuuden ja onnistumisen kannalta?

Mitkä asiat vaikeuttavat yhteisopettamista?

Liite 3 Infokirje ja suostumus sivistystoimenjohtajalle

(Tuetaan yhdessä! Monialainen ja digitaalinen yhteistyö oppimisen tukena -hankkeen tutkimusluvan täydennyspyyntönä)

Hyvä sivistystoimenjohtaja [REDACTED]

Opiskelen luokanopettajaksi Lapin yliopistossa ja teen pro gradu -tutkielmaa inklusiivisen kasvatuksen toimivista käytänteistä perusopetuksen kehittämiseen. Opinnäytetyöni kiinnittyy Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaan *Tuetaan yhdessä! Monialainen ja digitaalinen yhteistyö oppimisen tukena* -kehittämishankkeeseen, johon liittyen [REDACTED] on myönnetty tutkimuslupa viime vuoden puolella. Tiedustelin, olisiko tutkimusluvan täydennyspyyntö pro gradu -tutkielmani osalta mahdollinen näin sähköpostitse, kun kyseisessä tutkimusluvassa ei ollut erikseen mainintaa mahdollisista opinnäytetöistä? Tutkimukseni kohdistuisi [REDACTED]. Tarvittaessa voin toimittaa erillisen lupahakemuksen sivistystoimelle, mikäli edellä mainittu järjestely ei onnistuisi.

Ystävällisin terveisin

Anna Alaviippola
Opiskelija, luokanopettajakoulutus
Lapin yliopisto

Liite 4 Infokirje ja suostumus rehtorille

[REDACTED]

Hyvä [REDACTED] rehtori

Tutkin pro gradu -tutkielmassani inklusiivisen kasvatuksen toimivia käytänteitä. Tarkoituksenani on selvittää, millaisia ovat sosiaalisen yhdenvertaisuuden ja laadukkaan oppimisen huomioivat inklusiivisen kasvatuksen toimiviksi havaitut käytänteet. Tutkin erityisesti, mitä tulisi tehdä ja ottaa huomioon, jotta joustava inklusiivinen oppimisympäristö toimii. Tutkimukseni avulla tuon esille avaimia monitoimijuuden / yhteisopettajuuden onnistumiseen ja tätä kautta toimiviksi todettuja käytänteitä perusopetuksen kehittämiseen. Opinnäytetyöni kiinnittyy Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaan *Tuetaan yhdessä! Monialainen ja digitaalinen yhteistyö oppimisen tukena* -kehittämishankkeeseen, jonka tavoitteena on kehittää opettajankoulutuksen sisältöjä opettajien tiimityötaitoihin liittyen sekä kykyyn opettaa monenlaisia oppijoita perusopetuksessa. Opinnäytetyöni aineistoa ja tuloksia hyödynnetään ko. kehittämishankkeessa.

Toteutan etnografisen tutkimukseni haastattelemalla [REDACTED]-luokkaa opettavia opettajia ja koulunkäynninohjaajia inklusiiviseen kasvatukseen ja sen käytänteisiin liittyen. Lisäksi havainnoin luokan toimintaa [REDACTED] välisenä aikana sekä kerään mahdollisia dokumentteja. Havainnointi kohdistuu luokan toimintaan, inklusiivisuuden ilmenemiseen sekä oppilaiden tukemiseen.

[REDACTED] sivistystoimenjohtaja on hyväksynyt tutkimuksen. Pyydän suostumuksen kaikilta tutkimukseeni osallistuvilta sekä osallistuvien oppilaiden vanhemmilta. Tutkimuksessani ei tuoda esille koulun, opettajien ja oppilaiden nimiä tai muita tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa. Tutkimukseni julkaistaan yliopiston kokoelmissa ja sen tuloksia voidaan mahdollisesti esitellä alan julkaisuissa tai tilaisuuksissa kypsyysnäytteen muodossa sekä tieteellisissä konferensseissa ja julkaisuissa.

Mikäli haluatte kysyä lisää tutkimuksestani, voitte ottaa minuun yhteyttä puhelimitse tai sähköpostitse.

Ystävällisin terveisin

Anna Alaviippola
Opiskelija, luokanopettajakoulutus
Lapin yliopisto
XXX

Tuija Turunen
Pro gradu -tutkielman ohjaaja
Lapin yliopisto
XXX

SUOSTUMUSLOMAKE

Suostumus inklusiivisen kasvatuksen toimivia käytänteitä kartoittavan tutkimuksen toteuttamiseen

Olen lukenut saamani tiedotteen inklusiivisen kasvatuksen toimiviin käytänteisiin liittyvästä, *Tuetaan yhdessä! Monialainen ja digitaalinen yhteistyö oppimisen tukena* -kehittämishankkeeseen kiinnittyvästä pro gradu -tutkielmasta [REDACTED]-luokassa. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkittavat voivat vetäytyä tutkimuksesta niin halutessaan milloin tahansa. Kaikki tieto, josta yksittäisiä henkilöitä voidaan tunnistaa, käsitellään luottamuksellisesti. Nimet ja muut henkilökohtaiset tiedot jäävät ainoastaan tutkijan ja opettajien haltuun eikä niitä missään vaiheessa julkaista. Mahdollista aineistomateriaalia voidaan esittää tutkimustulosten esittämisen yhteydessä, mutta sitä ei kopioida tai luovuteta eteenpäin.

Annan luvan Anna Alaviippolan tutkimuksen toteuttamiseen [REDACTED] luokassa toukokuussa 2018.

Jos minulla on tutkimukseen liittyviä kysymyksiä, voin ottaa yhteyttä tutkijaan puhelimitse tai sähköpostitse.

Päiväys: [REDACTED] ____ / ____ 2018

Allekirjoitus: _____

Nimen selvennys: _____

Puhelinnumero ja osoite mahdollista myöhempää yhteydenottoa varten:

Liite 5 Infokirje ja suostumus opettajille ja koulunkäynninohjaajille

██████████

Hyvät ██████████ opettajat ja koulunkäynninohjaajat

Tutkin pro gradu -tutkielmassani inklusiivisen kasvatuksen toimivia käytänteitä. Tarkoituksenani on selvittää, millaisia ovat sosiaalisen yhdenvertaisuuden ja laadukkaan oppimisen huomioivat inklusiivisen kasvatuksen toimiviksi havaitut käytänteet. Tutkin erityisesti, mitä tulisi tehdä ja ottaa huomioon, jotta joustava inklusiivinen oppimisympäristö toimii. Tutkimukseni avulla tuon esille avaimia monitoimijuuden / yhteisopettajuuden onnistumiseen ja tätä kautta toimiviksi todettuja käytänteitä perusopetuksen kehittämiseen. Opinnäytetyöni kiinnittyy Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaan *Tuetaan yhdessä! Monialainen ja digitaalinen yhteistyö oppimisen tukena* -kehittämishankkeeseen, jonka tavoitteena on kehittää opettajankoulutuksen sisältöjä opettajien tiimityötaitoihin liittyen sekä kykyyn opettaa monenlaisia oppijoita perusopetuksessa. Opinnäytetyöni aineistoa ja tuloksia hyödynnetään ko. kehittämishankkeessa.

Toteutan etnografisen tutkimukseni haastattelemalla █████-luokkaa opettavia opettajia ja koulunkäynninohjaajia inklusiiviseen kasvatukseen ja sen käytänteisiin liittyen. Lisäksi havainnoin luokan toimintaa █████ välisenä aikana sekä kerään mahdollisia dokumentteja. Havainnointi kohdistuu luokan toimintaan, inklusiivisuuden ilmenemiseen sekä oppilaiden tukemiseen.

██████████ sivistystoimenjohtaja ja █████ rehtori ovat hyväksyneet tutkimuksen. Pyydän suostumuksen kaikilta tutkimukseeni osallistuvilta sekä osallistuvien oppilaiden vanhemmilta. Tutkimuksessani ei tuoda esille koulun, opettajien ja oppilaiden nimiä tai muita tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa. Tutkimukseni julkaistaan yliopiston kokoelmissa ja sen tuloksia voidaan mahdollisesti esitellä alan julkaisuissa tai tilaisuuksissa kypsyysnäytteen muodossa sekä tieteellisissä konferensseissa ja julkaisuissa.

Mikäli haluatte kysyä lisää tutkimuksestani, voitte ottaa minuun yhteyttä puhelimitse tai sähköpostitse.

Ystävällisin terveisin

Anna Alaviippola
Opiskelija, luokanopettajakoulutus
Lapin yliopisto
XXX

Tuija Turunen
Pro gradu -tutkielman ohjaaja
Lapin yliopisto
XXX

SUOSTUMUSLOMAKE

Suostumus inklusiivisen kasvatuksen toimivia käytänteitä kartoittavaan tutkimukseen osallistumiseen

Olen lukenut saamani tiedotteen inklusiivisen kasvatuksen toimiviin käytänteisiin liittyvästä, *Tuetaan yhdessä! Monialainen ja digitaalinen yhteistyö oppimisen tukena* -kehittämishankkeeseen kiinnittyvästä pro gradu -tutkielmasta [REDACTED]-luokassa. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin vetäytyä tutkimuksesta niin halutessani milloin tahansa. Kaikki tieto, josta yksittäisiä henkilöitä voidaan tunnistaa, käsitellään luottamuksellisesti. Nimet ja muut henkilökohtaiset tiedot jäävät ainoastaan tutkijan ja opettajien haltuun eikä niitä missään vaiheessa julkaista. Mahdollista aineistomateriaalia voidaan esittää tutkimustulosten esittämisen yhteydessä, mutta sitä ei kopioida tai luovuteta eteenpäin.

**Suostun osallistumaan Anna Alaviippolan tutkimukseen [REDACTED]
[REDACTED] toukokuussa 2018.**

Jos minulla on tutkimukseen liittyviä kysymyksiä, voin ottaa yhteyttä tutkijaan puhelimitse tai sähköpostitse.

Päiväys: [REDACTED] ____ / ____ 2018

Allekirjoitus: _____

Nimen selvennys: _____

Puhelinnumero ja osoite mahdollista myöhempää yhteydenottoa varten:

Liite 6 Infokirje ja suostumus vanhemmille

Hei [REDACTED]-luokan oppilaan vanhempi

Tutkin pro gradu -tutkielmassani inklusiivisen kasvatuksen toimivia käytänteitä. Inklusiivisuudella tarkoitan tutkimuksessani tarvetta kyetä tarjoamaan kaikille oppilaille heidän yksilöllistä oppimistaan joustavasti tukeva koulu. Tarkoitukseni on selvittää, millaisia ovat sosiaalisen yhdenvertaisuuden ja laadukkaan oppimisen huomioivat inklusiivisen kasvatuksen toimiviksi havaitut käytänteet. Tutkimukseni avulla tuon esille avaimia monitoimijuuden / yhteisopettajuuden onnistumiseen ja tätä kautta toimiviksi todettuja käytänteitä perusopetuksen kehittämiseen. Opinnäytetyöni kiinnittyy Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaan *Tuetaan yhdessä! Monialainen ja digitaalinen yhteistyö oppimisen tukena* -kehittämishankkeeseen, jonka tavoitteena on kehittää opettajankoulutuksen sisältöjä opettajien tiimityötaitoihin liittyen sekä kykyyn opettaa monenlaisia oppijoita perusopetuksessa. Opinnäytetyöni aineistoa ja tuloksia hyödynnetään ko. kehittämiss-hankkeessa.

Olen keskustellut tutkimuksestani [REDACTED]-luokan opettajien [REDACTED] kanssa ja sopinut tutkimuksen toteuttamisesta heidän luokassaan. [REDACTED] rehtori ja [REDACTED] sivistystoimenjohtaja ovat myöntäneet tutkimukselle luvan. Toteutan tutkimukseni haastattelemalla luokkaa opettavia opettajia ja koulunkäynninohjaajia inklusiiviseen kasvatukseen ja sen käytänteisiin liittyen. Lisäksi havainnoin luokan toimintaa [REDACTED] välisenä aikana sekä kerään mahdollisia kuvallisia / kirjallisia aineistoja. Havainnointi kohdistuu luokan toimintaan, inklusiivisuuden ilmenemiseen sekä oppilaiden tukemiseen.

Pyydän suostumuksen kaikilta tutkimukseeni kutsuttavilta aikuisilta ja lapsilta sekä suostumuksen vanhemmilta heidän lastensa osallistumisesta. Tutkimuksessani ei tuoda esille koulun, opettajien ja oppilaiden nimiä tai muita tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa. Tutkimuksesta voi vetäytyä niin halutessaan milloin tahansa ilmoittamalla vetäytymisestä omalle opettajalle. Tutkimukseni julkaistaan yliopiston kokoelmissa ja sen tuloksia voidaan mahdollisesti esitellä alan julkaisuissa tai tilaisuuksissa kypsyysnäytteen muodossa sekä tieteellisissä konferensseissa ja julkaisuissa.

Mikäli haluatte kysyä lisää tutkimuksestani, voitte ottaa minuun yhteyttä puhelimitse tai sähköpostitse.

Ystävällisin terveisin

Anna Alaviippola
Opiskelija, luokanopettajakoulutus
Lapin yliopisto
XXX

Tuija Turunen
Pro gradu -tutkielman ohjaaja
Lapin yliopisto
XXX

SUOSTUMUSLOMAKE

Suostumus inklusiivisen kasvatuksen toimivia käytänteitä kartoittavan tutkimuksen toteuttamiseen

Olen lukenut saamani tiedotteen inklusiivisen kasvatuksen toimiviin käytänteisiin liittyvästä tutkimuksesta. Ymmärrän, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja lapseni voi vetäytyä tutkimuksesta niin halutessamme milloin tahansa. Vaikka tutkimustietoa kerätään opetuksen yhteydessä, ei tutkimuksesta kieltäytyminen tarkoita koulun opetuksesta kieltäytymistä. Tutkimusprosessista vetäytyminen ei näin ollen vaikuta lapseni opetukseen tai koulunkäyntiin. Kaikki tieto, josta koulu, opettajat ja lapseni voidaan tunnistaa, käsitellään luottamuksellisesti. Nimemme ja muut henkilökohtaiset tietomme jäävät ainoastaan tutkijan ja opettajien haltuun eikä niitä missään vaiheessa julkaista. Mahdollista kirjallista / kuvallista materiaalia voidaan esittää tutkimustulosten esittämisen yhteydessä, mutta niitä ei kopioida tai luovuteta eteenpäin eikä materiaalista ole tunnistettavissa yksittäisiä oppilaita.

☐ **Annan luvan lapseni _____ osallistumiseen tutkimukseen.**

☐ **En anna lupaa lapseni _____ osallistumiseen tutkimukseen.**

Jos tutkimuksessa käytetään kirjallista / kuvallista materiaalia:

☐ Lapseeni liittyyvää materiaalia **saa** esittää tutkimustulosten esittämisen yhteydessä.

☐ Lapseeni liittyyvää materiaalia **ei saa** esittää tutkimustulosten esittämisen yhteydessä.

Jos minulla on tutkimukseen liittyviä kysymyksiä, voin ottaa yhteyttä tutkijaan puhelimitse tai sähköpostitse.

Päiväys: _____ / _____ 2018

Allekirjoitus: _____

Nimen selvennys: _____

Puhelinnumero ja/tai osoite mahdollista myöhempää yhteydenottoa varten:

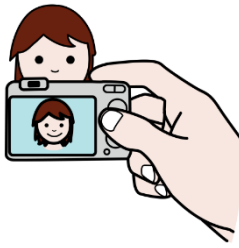




Tämä osa palautetaan luokan opettajille _____ mennessä.

Liite 7 Infokirje ja suostumus oppilaille

■■■■■

Hei ■■■■■ oppilas

Teillä on kiva koulu ja luokka!	
Olen tutkija. Minua kiinnostaa mitä kaikkea teidän luokassa tapahtuu oppituntien aikana.	
Tutkin ■■■■■ opettajien erilaisia tapoja opettaa teitä. En tutki sinua tai sinun oppimistasi.	
Minua kiinnostaa myös mitä mieltä sinä olet teidän luokasta.	
■■■■■ rehtori, opettajasi ja vanhempasi ovat luvanneet, että saan käydä luokassa katsomassa. Kirjoitan asioita muistiin.	

<p>Saatan ottaa myös esimerkiksi valokuvia.</p>	
<p>Kerron luokkasi tapahtumista opettajille ja muille tutkijoille. En kuitenkaan kerro, missä koulussa tai luokassa olen ollut tai keitä siellä opiskelee.</p>	
<p>Kirjoitan tutkimuksesta kirjan ja voin kirjoittaa siitä myös lehteen.</p>	
<p>Minusta olisi mukavaa, jos sinä olisit mukana tutkimuksessa.</p>	
<p>Voit kysyä minulta lisää, jos haluat.</p>	

Ystävällisin terveisin

Tutkija Anna Alaviippola

XXX

XXX

Suostumus Annan tutkimukseen osallistumiseen

Tämä sivu palautetaan luokan opettajille _____ mennessä.